

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα :

**“ΤΟ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΟ
ΣΤΟ ΣΤΑΥΡΟΔΡΟΜΙ ΔΥΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ :**

**Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΤΣΙΓΓΑΝΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΜΗ ΤΣΙΓΓΑΝΙΚΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ”**

**ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ :
ΤΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΣΟΦΙΑ**

ΒΟΛΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2002

αρ. εισ. 61/Π.Α.Μ.....



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 2304/1

Ημερ. Εισ.: 19-09-2002

Δωρεά:

Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ

2002

ΤΑΚ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα :

**“ΤΟ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΟ
ΣΤΟ ΣΤΑΥΡΟΔΡΟΜΙ ΔΥΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ :**

**Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΤΣΙΓΓΑΝΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΜΗ ΤΣΙΓΓΑΝΙΚΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ”**

**ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ :
ΤΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΣΟΦΙΑ
(0298068)**

ΕΠΟΠΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ :

**Α. ΒΙΔΑΛΗ, ΛΕΚΤΟΡΑΣ
Α. ΧΡΟΝΑΚΗ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ**

ΒΟΛΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2002

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

σελ. 4-6

∴ Ποιοι είναι οι Τσιγγάνοι;

~ Ο πολιτισμός των Τσιγγάνων

σελ. 7-13

~ Η θέση των Τσιγγάνων στην ελληνική κοινωνία

σελ. 14-19

∴ Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων

~ Η τσιγγάνικη εκπαίδευση

σελ. 20-25

~ Θεωρητικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση μειονοτήτων /

Τσιγγάνων

σελ. 26-30

~ Απόπειρες για την εκπαίδευση Τσιγγάνων

σελ. 31-38

∴ Σύγκρουση δύο πολιτισμικών παραδόσεων

σελ. 39-47

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

σελ. 48-52

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

σελ. 53-55

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία φέρει τον τίτλο “Το τσιγγανόπαιδο στο σταυροδρόμι δύο πολιτισμών : Η συνάντηση τσιγγάνικης και μη τσιγγάνικης παράδοση στην εκπαίδευση”. Πρόκειται για μία προσπάθεια να διερευνηθεί το πλαίσιο της συνάντησης δύο διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων, της τσιγγάνικης ομάδας και της κυρίαρχης μη τσιγγάνικης, μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης.

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνική κοινωνίας είναι ιδιαίτερα έκδηλος μέσα στο σχολείο. Στο χώρο αυτό καλούνται τα παιδιά των διάφορων μειονοτικών ομάδων να μάθουν την επίσημη γλώσσα, την ελληνική, και να λάβουν την κατάλληλη μόρφωση για την ένταξη τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η επίσημη πολιτική κρίνει αναγκαίο το πέρασμα των παιδιών των εθνοπολιτισμικών ομάδων από την εκπαίδευση για να επιτευχθεί η αφομοίωση τους. Μάλιστα, αυτή αποτελεί και το πρώτο στάδιο αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων που ανακύπτουν με την παρουσία των μειονοτήτων στην ελληνική κοινωνία.

Οι Τσιγγάνοι αποτελούν μια πολιτισμική ομάδα που συμβιώνει με την κυρίαρχη για αρκετούς αιώνες. Ωστόσο, η παρουσία τους είναι συνυφασμένη με ένα πλήθος προκαταλήψεων και ρατσιστικών διαθέσεων. Ο ιδιαίτερος τρόπος ζωής τους, η εθιμική τους παράδοση και το αξιακό τους σύστημα ξένιζε και ξενίζει ακόμα την κυρίαρχη ομάδα. Η παρουσία τους έχει γίνει πλέον αποδεκτή αλλά όχι και στο βαθμό να διεκδικούν μια ισότιμη θέση στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και να προβάλλουν αξιώσεις και δικαιώματα.

Ο χώρος της εκπαίδευσης, λοιπόν, είναι η μικρογραφία της ελληνικής κοινωνίας. Η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί την επίσημη πολιτική της Πολιτείας για την αντιμετώπιση των μειονοτήτων. Εδώ συναντούνται τα μέλη των δύο πολιτισμικών ομάδων και εδώ επιχειρείται η αφομοίωση αυτών με την επιβολή της κυρίαρχης γλώσσας και πολιτισμικής παράδοσης. Μέσα στα πλαίσια αυτής η ταυτότητα του Τσιγγάνου απορρίπτεται. Μια απόρριψη, βέβαια, που δεν είναι ανώδυνη για την τσιγγάνικη μειονότητα. Οι επιπτώσεις στον ψυχισμό των τσιγγανοπαίδων εκδηλώνονται με διάφορες συμπεριφορές καθώς οι διέξοδοι που απομένουν στο παιδί το οδηγούν είτε στην αφομοίωση είτε στον αποκλεισμό.

Στο πρώτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας θα αναφερθώ στον πολιτισμό των Τσιγγάνων. Κρίνεται απαραίτητο να δώσω αρχικά κάποια στοιχεία για αυτόν τον

πολιτισμό που, από τη μια, χαρακτηρίζεται αξιόλογος για τα φολκλορικά στοιχεία, αλλά, από την άλλη πλευρά, και επικίνδυνος για την ισορροπία του κοινωνικού συνόλου. Θα μιλήσω για την προέλευση τους, τις μετακινήσεις τους και τον τρόπο ζωής τους. επιπλέον, για τα στοιχεία του πολιτισμού τους που τους έχουν καταστήσει τόσο ιδιόρρυθμους. Η γλώσσα, τα ήθη, τα έθιμα, οι παραδόσεις, η μουσική, η εκπαίδευση και τα βιοποριστικά τους επαγγέλματα. Συνεχίζοντας την αναζήτηση στοιχείων για τους Τσιγγάνους θα επικεντρωθώ περισσότερο στους Ρομά της Ελλάδος. Θα εξετάσω κυρίως τη θέση που κατέχει αυτή η φυλή μέσα στην ελληνική κοινωνία και τις στάσεις που έχουν διαμορφωθεί και από τις δύο πλευρές. Δηλαδή, θα παραθέσω από τη μία τη θέση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους Τσιγγάνους και, από την άλλη, τη στάση των Τσιγγάνων προς τους μη Τσιγγάνους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα εστιάσω περισσότερο στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων. Αρχικά, λοιπόν, θα επισημάνω τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των Τσιγγάνων που κατά κύριο λόγο δυσχεραίνουν την εκπαίδευση τους. Θα εντοπίσω δηλαδή τα στοιχεία εκείνα που πρέπει να ληφθούν υπόψη σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθύνεται στην ομάδα αυτή. Ακόμη θα προσπαθήσω να ξεκαθαρίσω τις απόψεις των Τσιγγάνων γονιών για την εκπαίδευση των παιδιών τους και τις προσδοκίες τους από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως είναι και η ελληνική, κάθε μειονότητα προβάλλει την αξίωση να εκπαιδευτεί. Θα αναζητήσω, λοιπόν, τα θεωρητικά συστήματα που έχουν διατυπωθεί από τους ειδικούς για την αντιμετώπιση των εθνοπολιτισμικών ομάδων μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Στο τέλος, θα ασχοληθώ με τις εκπαιδευτικές προσπάθειες που έχουν γίνει από αρμόδιους φορείς για την εκπαίδευση των Τσιγγάνων. Στόχος μου είναι μέσα από τις πρακτικές αυτές να εντοπίσω τα στοιχεία εκείνα που μπορούν να διαμορφώσουν μια πλέον κατάλληλη πρακτική προσέγγιση των τσιγγανοπαίδων μέσα στο σχολείο.

Στο τελευταίο κεφάλαιο, εμμένοντας περισσότερο στον τομέα της εκπαίδευσης, θα εστιάσω το ενδιαφέρον μου στο τσιγγανόπαιδο ως φορέα πολιτισμού. Στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση, με τη μορφή που εφαρμόζεται στα περισσότερα δημόσια σχολεία, δίνεται έμφαση στην κυρίαρχη γλώσσα, την ελληνική, και η διαπαιδαγώγηση των παιδιών κινείται γύρω από την ελληνική κουλτούρα. Ένα τσιγγανόπαιδο που έρχεται στο σχολείο φέρει μαζί του ένα συγκεκριμένο πολιτισμό, που διαφέρει, αν όχι, συγκρούεται με τον πολιτισμό των μη Τσιγγάνων. Έχει γαλουχηθεί με την τσιγγάνικη κουλτούρα, μιλά τη μητρική του γλώσσα και έχει

ανατραφεί με τον τσιγγάνικο τρόπο ζωής. Στο χολικό πλαίσιο η κουλτούρα του έρχεται σε άμεση σύγκρουση με αυτή του σχολείου, καθώς δεν είναι αποδεκτή. Στο κεφάλαιο αυτό θα συζητήσω αυτή τη σύγκρουση που το τσιγγανόπαιδο βιώνει και θα διερευνήσω τις διεξόδους που του απομένουν. Δηλαδή, τι μπορεί να κάνει ένα παιδί Τσιγγάνων μέσα σ' αυτά τα πλαίσια προκειμένου να βγει από αυτή την κατάσταση με όσο το δυνατόν πιο ανώδυνες επιπτώσεις στον ψυχισμό του. Να αφομοιωθεί στην κυρίαρχη κουλτούρα, να διατηρήσει τη δική του, ή πώς θα μπορούσε να συνδυάσει τις δύο;

∴ Ποιοι είναι οι Τσιγγάνοι;

~ Ο πολιτισμός των Τσιγγάνων

Η προέλευση των Τσιγγάνων, των Ρομά – όπως αυτοπροσδιορίζονται και είναι διεθνώς γνωστοί πλέον, είναι ένα θέμα που απασχόλησε και απασχολεί τους ερευνητές εθνογράφους. Ο τρόπος ζωής τους, οι παραδόσεις και οι ενασχολήσεις τους είχαν ως αποτέλεσμα την έξαψη της φαντασίας όλων για την καταγωγή αυτής της φυλής. Διάφορες εικασίες διατυπώθηκαν κατά καιρούς και ποικίλοι μύθοι διέρρευσαν μεταξύ των ανθρώπων. Μύθοι, όμως, που πλάθονταν και ενισχύονταν τόσο από τους μη-Τσιγγάνους όσο και από τους ίδιους τους Τσιγγάνους.

Οι ιστορικοί προσπάθησαν να εντοπίσουν την προέλευση των Τσιγγάνων, αλλά εκείνοι που τελικά την προσδιόρισαν είναι οι γλωσσολόγοι.¹ Τα ευρήματα των ερευνών τους γέννησαν τη θεωρία που υποστηρίζει την ινδική καταγωγή των Ρομά. Η θεωρία τους στηρίζεται σε γλωσσολογικές μελέτες και αποδεικνύουν πως η γλώσσα των Τσιγγάνων, η ρομανί, ανήκει στην ινδοευρωπαϊκή οικογένεια και συγγενεύει με τη σανσκριτική και με σύγχρονα ινδικά ιδιώματα. Αναζητώντας τις ρίζες αυτής της φυλής και λαμβάνοντας υπόψη τη διασπρωμάτωση της ινδικής κοινωνίας γύρω στα 900μ.Χ., οι εθνογράφοι εντοπίζουν στη Βόρεια Ινδία την αρχή της ιστορικής πορείας των Τσιγγάνων.

Οι πρόγονοι, λοιπόν, των Τσιγγάνων πιθανόν ήταν οι Ντομά, μια φυλετική ομάδα, που ανήκε στους Παρίες της ινδικής κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Βαγγ. Μαρσέλο, τον 9^ο αι. οι φυλετικές αυτές ομάδες εκδιώχθηκαν από τη βορειοδυτική Ινδία και κινήθηκαν προς τα δυτικά.² Όλες οι πληροφορίες για τη μετέπειτα πορεία των τσιγγάνικων φύλων προέρχονται από μαρτυρίες και γραπτά κείμενα της εποχής, όπου αναφέρονται με διάφορα ονόματα. Τα διωκόμενα, λοιπόν, ινδικά φύλα φεύγοντας από την Ινδία πέρασαν στην Περσία, στην Αρμενία, στο Βυζάντιο κι από εκεί κυρίως στη Μέση Ανατολή. Οι μετακινήσεις τους έγιναν κατά κύριο λόγο ειρηνικά καθώς ο νομαδισμός ήταν συνηθισμένο φαινόμενο στις περιοχές της Ανατολής. Κατά τον 11^ο αι. πέρασαν στο Βυζάντιο λόγω των επιδρομών των Σελτζούκων στην Αρμενία. Εκεί εξαιτίας της επαγγελματικής τους ενασχόλησης, σιδεράδες και χαλκουργοί,

¹ Τερζοπούλου Μ. - Γεωργίου Γ. (1996), «Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία – Πολιτισμός», ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, σ. 4

ταυτίστηκαν με τις υπερφυσικές δυνάμεις και τη μαγεία. Αλλά και η Εκκλησία συνέβαλλε στη δημιουργία παρανοήσεων για τους Τσιγγάνους, η οποία τους απέδωσε πρώτη και το όνομα «Ατσίγγανου», ταυτίζοντας τους με τους αιρετικούς Αθίγγανους. Πιθανόν την ίδια περίοδο να τους αποδόθηκε και ο χαρακτηρισμός Αιγύπτιοι λόγω της ανάμειξης τους σε αποκρυφιστικές και αιγυπτιακές διδασκαλίες.

Στη συνέχεια, με τις επιδρομές των Οθωμανών στη Μ. Ασία, οι Τσιγγάνοι προχώρησαν σιγά-σιγά προς τη βαλκανική χερσόνησο. Γύρω στο 14^ο αι. υπολογίζεται πως έφτασαν στην Ελλάδα. Από κείμενα της εποχής πληροφορούμαστε πως φυλετικές ομάδες, πιθανόν συγγενικές προς αυτής των Τσιγγάνων, ήταν εγκατεστημένες στο Ναύπλιο και τη Μεθώνη. Από την τελευταία πόλη μάλλον πέρασαν στα Ιόνια νησιά και έπειτα στη δυτική Ευρώπη. Ωστόσο, τσιγγάνικα φύλα κινούνταν και στο χώρο της Βαλκανικής μετά το 14^ο αι., τα οποία εξαιτίας της χαλαρής θρησκευτικής τους πίστης δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες με τους Οθωμανούς Τούρκους. Με το τέλος, όμως, της Οθωμανικής κυριαρχίας, διαχωρίστηκαν τα εθνικά κράτη και τα σύνορα έκλεισαν. Αποτέλεσμα αυτού ήταν οι νομάδες Τσιγγάνοι που περιδιάβαιναν ελεύθερα στις βαλκανικές περιοχές, να αναγκαστούν να περιοριστούν στα εδάφη της κάθε χώρας. Βέβαια, αυτό είχε και σαν συνέπεια φάρες Τσιγγάνων να αποκοπούν με τη παγίωση των συνόρων και να μην μπορούν να επικοινωνήσουν πλέον μεταξύ τους. Τελικά, όμως, ο νομαδικός αυτός λαός τις πιο δύσκολες στιγμές του τις έζησε και τις ζει με τη δημιουργία των μεγάλων αστικών κέντρων και το πέρασμα στη μόνιμη εγκατάσταση σ' αυτά.

Παρά τις όποιες προσπάθειες για τον προσδιορισμό της ταυτότητας των Τσιγγάνων, η άγνοια των υπόλοιπων ανθρώπων για αυτές τις φυλετικές ομάδες παραμένει. Αυτό διαφαίνεται κατά κύριο λόγο στους χαρακτηρισμούς και στα προσδιοριστικά ονόματα που έχουν δοθεί κατά καιρούς στα φύλα αυτά και που φυσικά οφείλεται στην προκατάληψη και τη δεισιδαιμονία. Γενικά, λοιπόν, πέρα από τις ονομασίες Γύφτοι και Τσιγγάνοι που χρησιμοποιούνται κατά κόρον για αυτές τις ομάδες, επικράτησαν κι άλλοι χαρακτηρισμοί, όπως Κατσίβελοι, Χαντούρια, Φυτσήρια, Χαλκιάδες, Ρόμηδες, Τουρκόγυφτοι, Αρβανιτόγυφτοι, Τσαντηράδες, Γιούφτοι, κ.ά. Ονομασίες που στηρίζονται στην καταγωγή τους, τη γλώσσα τους, τα επαγγέλματα τους, το θρήσκευμα τους, κ.ά.³

² Έξαρχος Γ. (1996). «Αυτοί είναι οι τσιγγάνοι», Εκδ. Γαβριηλίδης, Αθήνα, σ. 17

³ Έξαρχος Γ. (1996). ό.π.π. σ. 30

Στον ελλαδικό χώρο κυρίως χρησιμοποιούνται οι όροι Γύφτοι και Τσιγγάνοι για τον χαρακτηρισμό αυτών των ομάδων. Με την ονομασία Γύφτοι ορίζονται οι ομάδες που ζουν κοντά σε αστικά κέντρα και σε οικισμούς και ασχολούνται με μικροεπαγγέλματα και με την κατασκευή διάφορων εργαλείων. Ως Τσιγγάνοι χαρακτηρίζονται εκείνες οι ομάδες που ζουν σε τσαντίρια, ακολουθούν νομαδικό τρόπο ζωής και ασχολούνται με επαγγέλματα νομαδικού χαρακτήρα.⁴ Αυτή η διαφοροποίηση, ισχύει αντίστροφα στη Νότια Ελλάδα, όπου ως Τσιγγάνοι χαρακτηρίζονται οι μόνιμα εγκατεστημένοι και ως Γύφτοι οι νομάδες. Εκτός, όμως, από τις ονομασίες αυτές, που κάθε τι άλλο παρά αντιπροσωπευτικές είναι για τις συγκεκριμένες ομάδες, κρίνεται αναγκαίο να εξετάσουμε πως οι ίδιες αυτοπροσδιορίζονται.

Αν και πλέον έχει αποδειχθεί πως οι φυλετικές αυτές ομάδες έχουν κοινή καταγωγή, την ινδική, όταν καλούνται να αυτοπροσδιοριστούν με ένα όνομα, δεν παρατηρείται σημείο σύγκλισης. Οι όροι “Τσιγγάνος” και “Γύφτος” δεν υπάρχουν στη γλώσσα τους, ώστε να προσδιοριστούν με αυτά τα ονόματα. Είναι κατά κύριο λόγο δημιουργήματα των μη-Τσιγγάνων. Οι ίδιοι, λοιπόν, οι Τσιγγάνοι προσδιορίζουν τις επιμέρους ομάδες στις οποίες έχουν διαιρεθεί με διάφορους χαρακτηρισμούς και με ποικίλα κριτήρια. Οι ονομασίες που αποδίδουν στις διάφορες ομάδες μπορεί να δηλώνουν τη γενεαλογική τους καταγωγή (το όνομα του γενάρχη της φάρας, π.χ. Νταλιπέ), την περιοχή προέλευσης (π.χ. Σταμπούλια) ή την περιοχή καταγωγής τους (π.χ. Ρωμιόγυφτοι, Τουρκόγυφτοι), το θρήσκευμα (π.χ. Χριστιανοί, Χοραχανέ), τη γλώσσα που μιλούν (οι Βλάχουρα Ρομά μιλούν τη γνήσια ρομανί, ενώ οι Να-Βλάχουρα Ρομά έχουν άλλο γλωσσικό ιδίωμα), το βαθμό εγκατάστασης τους (διακρίνονται σε αφομοιωμένους, ημιεγκατεστημένους και σε νομάδες ή τσαντιρόγυφτους), την επαγγελματική τους δραστηριότητα (π.χ. Καρεκλόγυφτοι, Μπατζόρια, Λαουτάρηδες) και το βαθμό ένταξης τους στην τοπική κοινωνία (Ερλία → ενταγμένοι και Φιτσίρια → νομάδες).⁵

Η ονομασία που έχουν αποδεχθεί κυρίως τα τσιγγάνικα φύλα είναι Ρομ. Βέβαια, το όνομα αυτό χαρακτηρίζει μόνο μια φυλή των Τσιγγάνων, αλλά ως Ρομ έχουν γίνει πλέον διεθνώς γνωστοί. Η κάθε φυλετική ομάδα έχει το δικό της τρόπο ζωής, έχει προσαρμοστεί στους ρυθμούς του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου και σχεδόν έχει αφομοιωθεί - ως ένα βαθμό - στην κυρίαρχη ομάδα. Έχουν διασκορπιστεί σε διάφορα

⁴ Έξαρχος Γ. (1996), ό.π. σ. 31

σημεία του κόσμου και η κάθε μία έχει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα. Παρόλα αυτά, όμως, τα μέλη της κάθε τσιγγάνικης ομάδας νιώθουν πως έχουν μια κοινή προέλευση. Ουσιαστικά είναι μια ομάδα και αυτό το νιώθουν έντονα στις σχέσεις τους με τους μη Τσιγγάνους. Η κοινή ονομασία για όλες αυτές τις ομάδες λειτουργεί συνεκτικά, καθώς δημιουργεί έναν ιδεατό κοινό τόπο συνάντησης και συνείδησης του να ανήκεις στη φυλή των Ρομά. Επιπλέον, με την ευρεία χρήση μιας κοινής ονομασίας, τα τσιγγάνικα φύλα αποφεύγουν και τους όποιους υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς που τους αποδίδουν οι μη-Τσιγγάνοι.

Ουσιαστικά, όμως, κοινός τόπος συνάντησης όλων των τσιγγάνικων φυλών είναι η γλώσσα τους, η ρομανί. Ίσως αυτή είναι το πιο ζωντανό στοιχείο της πολιτισμικής τους ταυτότητας, που τους φέρνει κοντά και τους ενώνει, αφού η ρομανί είναι που σηματοδοτεί και την προέλευση τους.

Η ρομανί είναι μια προφορική γλώσσα, που διακρίνεται σε είκοσι περίπου διαλέκτους και σε περισσότερα από εξήντα ιδιώματα.⁶ Ανήκει στην ινδοευρωπαϊκή οικογένεια γλωσσών και η μορφή με την οποία χρησιμοποιείται σήμερα φέρει τα στοιχεία της πορείας που ακολούθησαν τα νομαδικά ινδικά φύλα από την Ινδία ως τους τώρα τόπους διαμονής τους. Από γλωσσολογικές μελέτες φαίνεται πως κατά τη διάρκεια της περιπλάνησης των Ρομά στις χώρες της Ανατολής, η γλώσσα τους σχεδόν έμεινε ανεπηρέαστη και διατήρησε κατά κύριο λόγο τον αρχικό της χαρακτήρα. Απ' τη στιγμή, όμως, που τα φύλα αυτά εισήλθαν στον ευρωπαϊκό χώρο, και κυρίως στην Ελλάδα, η γλώσσα τους, η ρομανί, δέχθηκε έντονες επιδράσεις, τροποποιήθηκε και εμπλουτίστηκε. Βέβαια, αυτό λίγο πολύ συνέβη και στη γλωσσική διάλεκτο κάθε ομάδας που εγκαταστάθηκε σε κάποια χώρα, αλλά οι ελληνικές επιρροές υπήρξαν σημασιολογικές, καθώς διαφαίνονται σε όλες τις ευρωπαϊκές διαλέκτους.

Όπως αναφέρθηκε, οι διάλεκτοι της γλώσσας ρομανί ποικίλουν σε όλον τον κόσμο ανάλογα με την καταγωγή της τσιγγάνικης ομάδας που την ομιλεί. Εμμένοντας κατά κύριο λόγο στον ελλαδικό χώρο, οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής : → γύφτικες, που τις ομιλεί η πλειονότητα των Ρομά, → τσιγγάνικες, → ελληνοτσιγγάνικες – κρεολικές, → ρουμάνικη και → μη τσιγγάνικες.⁷

⁵ Τερζοπούλου Μ. - Γεωργίου Γ. (1996), ό.π.π. σ. 13-15

⁶ Τερζοπούλου Μ. - Γεωργίου Γ. (1996), ό.π.π., σ. 33

⁷ Έξαρχος Γ. (1996), ό.π.π., σ. 33-34

Η ρομανί είναι μια ζωντανή γλώσσα και κρίνεται απαραίτητη η διατήρηση της από τα μέλη της κοινότητας. Ο βαθμός στον οποίο χρησιμοποιείται από τις ομάδες των Ρομά συνεπάγεται και το βαθμό αφομοίωσης τους στην κυρίαρχη ομάδα. Δηλαδή, οι Ρομά που έχουν εγκατασταθεί χρησιμοποιούν ελάχιστα τη ρομανί, ενώ οι μη εγκατεστημένοι είναι αυτοί που ομιλούν τη χασί ρομανί, τη γνήσια. Αξιοσημείωτη είναι και η συνθηματική χρήση αυτής της γλώσσας από τα μέλη της κοινότητας. Οι περισσότεροι ενήλικες Ρομά είναι δίγλωσσοι – κάτι που δεν ισχύει και για τα παιδιά – και χρησιμοποιούν τη ρομανί μεταξύ τους, ενώ την ελληνική γλώσσα στις σχέσεις τους με τους μη Τσιγγάνους. Γι' αυτούς, η γλώσσα είναι ένας τρόπος να διαφοροποιηθούν από τους Γκατζέ, τους μη Τσιγγάνους. Τέλος, η ανάγκη δημιουργίας μιας συλλογικής ταυτότητας οδήγησε στην επιθυμία να υπάρξει και κοινή γλώσσα. Όμως, ο μεγάλος αριθμός διαλέκτων και ιδιωμάτων δυσχεραίνει την εκπλήρωση αυτής της επιθυμίας, απ' τη στιγμή που πρέπει να επιλεγθεί μια διάλεκτος εις βάρος τόσων άλλων.

Αλλά δεν είναι μόνο η γλώσσα, η ρομανί, που διαφοροποιεί τους Ρομά από τους μη Τσιγγάνους. Είναι το σύνολο της κουλτούρας τους, η κοινωνική τους οργάνωση, οι πεποιθήσεις τους, ο τρόπος ζωής τους, η φύση των ενασχολήσεων τους. Παρά τους διωγμούς που υπέστησαν, τις πιέσεις και τις προσπάθειες να απαλειφθούν οι όποιες πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες, οι Ρομά κατάφεραν να επιβιώσουν. Προσαρμόστηκαν στις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές συνθήκες, αλλά χωρίς να αλλοιωθούν ολότελα. Επέδειξαν μία ιδιόρρυθμη συμπεριφορά, με έντονο εσωστρεφή χαρακτήρα στον παραδοσιακό τρόπο ζωής τους, που αντιμάχονταν κάθε τι που απειλούσε την ύπαρξή τους.

Η κοινωνική οργάνωση των Τσιγγάνων στηρίζεται στο αίσθημα της συνοχής. Βασικός άξονας είναι η οικογένεια και γύρω από αυτή διαμορφώνονται όλες οι κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις και ο τρόπος ζωής τους. Πρόκειται για ευρείες πατριαρχικές οικογένειες που οργανώνονται μεταξύ τους σε φάρες, δηλαδή, σε μεγάλες συγγενειακές ομάδες, για την εξασφάλιση της συνοχής, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας.⁸ Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό το “δέσιμο” της φυλής, ολόκληρο το αξιακό σύστημα των Τσιγγάνων διαμορφώνεται στη βάση της οικογένειας και κυρίως η εθνική ενδογαμία είναι αυτή που επισφραγίζει τη συνεργασία. Στο βωμό της φυλετικής ομοιογένειας και της διάσωσης των θεσμών και των παραδόσεων,

⁸ Τερζοπούλου Μ. - Γεωργίου Γ. (1996), ό.π.π., σ. 17

επιβάλλεται στους νεαρούς απόγονους μεγάλων πατριαρχικών οικογενειών να παντρευτούν. Οι γάμοι συνήθως προαποφασίζονται από τους γονείς, οι οποίοι επιλέγουν το σύντροφο του παιδιού τους ανάλογα με τη συνεργασία που επιθυμούν να επιτύχουν. Μέσα στο θεσμικό πλαίσιο του γάμου περιλαμβάνονται όλα τα τσιγγάνικα εθιμικά στοιχεία που ξενίζουν τους μη Τσιγγάνους. Στοιχεία όπως η επιλογή της νύφης, ο γάμος με αρπαγή, η εξαγορά της νύφης, ο έλεγχος αγνότητας, η υποταγή στη θέληση του πατέρα, κ.ά. Ακόμη, μπορεί μέσα στη τσιγγάνικη οικογένεια να υπάρχει σαφής διαχωρισμός ως προς την ισχύ του ανδρικού φύλου, όχι όμως και διάκριση ως προς την ηλικία. Η κοινωνικοποίηση των νέων μελών της οικογένειας λαμβάνει χώρα από πολύ νωρίς και επιβάλλεται, γιατί οφείλουν κι αυτά να συμβάλλουν στην παραγωγική διαδικασία.

Στο παρελθόν η επαγγελματική δραστηριότητα των τσιγγάνικων φύλων διαμορφωνόταν κυρίως από το νομαδισμό και οργανώνονταν μέσα στα πλαίσια της οικογένειας. Οι πατριαρχικές οικογένειες ενώνονταν μεταξύ τους σε βάση κοινών συμφερόντων, κινούνταν ομαδικά στις διάφορες περιοχές και επιδίδονταν στο εμπόριο, σε τέχνες, όπως η σιδηρουργία και οι χαλκουργίες, αλλά και σε τέχνες μαντικές και ψυχαγωγικές. Αναδείχθηκαν σε περιζήτητους τεχνίτες, αλλά δεν ήταν λίγοι και οι Τσιγγάνοι που απασχολήθηκαν σε αγροτικές δραστηριότητες. Με την πάροδο των χρόνων, οι φυλετικές αυτές ομάδες επέδειξαν αξιοθαύμαστη προσαρμοστικότητα στις εκάστοτε οικονομικές συνθήκες και επιβίωσαν χάρη στον ιδιόρρυθμο τρόπο ζωής τους. Απ' τη στιγμή, όμως, που διαμορφώθηκαν τα μεγάλα αστικά κέντρα και η οικονομία επικεντρώθηκε στη βιομηχανική παραγωγή, οι Τσιγγάνοι αναγκάστηκαν να περιοριστούν και να επιδοθούν κυρίως σε καλλιτεχνικά επαγγέλματα, στο μικροεμπόριο και σε πρόσκαιρες και ευκαιριακές αγροτικές ασχολίες. Ωστόσο, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν για την κάλυψη των βασικών βιοτικών τους αναγκών, οι ομάδες αυτές τα τελευταία χρόνια παλεύουν με κάθε τρόπο να διατηρήσουν την ομοιογένειά τους και να σώσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, που νιώθουν να απειλείται από παντού.

Ο νομαδισμός ήταν και είναι ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της ζωής των Τσιγγάνων. Για πολλούς αιώνες οι Τσιγγάνοι μετακινούνταν από περιοχή σε περιοχή για την εξεύρεση εργασίας και για την ικανοποίηση των βιοτικών τους αναγκών. Πλέον, όμως, με την εγκατάσταση των Τσιγγάνων σε συγκεκριμένες περιοχές, αν και θα περίμενε κανείς να αλλάξει η οργάνωση της ζωής τους, ωστόσο ο νομαδισμός εξακολουθεί να χαρακτηρίζει αυτή τη φυλή. Για την ακρίβεια, ο νομαδισμός αποτελεί

βασική ιδιότητα των Ρομά, γιατί αυτός τους δίνει τη δυνατότητα να είναι ελεύθεροι, να συσφίξουν τους δεσμούς τους με τους ομόφυλους τους, να επιτύχουν τη συνεργασία μέσα στις συντεχνίες, να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Το αίσθημα του μη προσωρινού σε κάθε τομέα της ζωής τους εκφράζει αυτή την ιδεολογία. Η διαμόρφωση του προσωπικού τους χώρου, που δεν διακρίνεται από σαφή χωροχρονικά όρια, η ανάγκη τους να ελέγχουν την εργασία τους κι όχι να εξαρτώνται από αυτή, το ξεφάντωμα στη διασκέδαση τους, καθώς και πολλά άλλα στοιχεία της ταυτότητας τους αποτελούν χαρακτηριστικές εκφάνσεις της μποέμικης ζωής τους.

~ Η θέση των Τσιγγάνων στην ελληνική κοινωνία

Μια ματιά και μόνο στη σύνθεση του ελληνικού πληθυσμού αρκεί για να διαπιστώσει κανείς την ύπαρξη πολιτισμικού πλουραλισμού. Μάλιστα, το φαινόμενο αυτό έχει ενταθεί τις τελευταίες δεκαετίες. Η ελληνική κοινωνία αποτελεί ένα πολιτισμικό μωσαϊκό, όπου κοινωνικές, εθνικές, φυλετικές, θρησκευτικές, πολιτικές ομάδες έρχονται να ενωθούν και να συνυπάρξουν με το ντόπιο πληθυσμό. Η Ελλάδα είναι ένα ιδιαίτερο σταυροδρόμι : από το χώρο αυτό ομάδες του ντόπιου πληθυσμού

μετανάστευσαν σχεδόν σε όλο τον κόσμο, εδώ παλιννόστησαν απόδημοι Έλληνες από κάθε γωνιά της Γης, αλλοδαποί μετανάστες εγκαταστάθηκαν προσωρινά ή και μόνιμα σε πόλεις και χωριά της, αλλά δεν είναι μικρός και ο αριθμός των προσφύγων που κατέφυγαν στη χώρα μας για μια καλύτερη ζωή. Και όλες αυτές οι τόσο διαφορετικές ομάδες έρχονται να προστεθούν στις ήδη υπάρχουσες μειονότητες στην Ελλάδα, σ' αυτές των Τσιγγάνων και των Μουσουλμάνων της Θράκης.

Μέσα σε μια τέτοια πολυπολιτισμική κοινωνία θα περίμενε κανείς πως το διαφορετικό θα ήταν αποδεκτό. Μάλιστα, για τη φυλετική ομάδα των Τσιγγάνων που ζουν και μετακινούνται σχεδόν σε όλη την Ελλάδα εδώ και αιώνες, θα μπορούσε να θεωρηθεί δεδομένο πως η συνύπαρξη της με τον υπόλοιπο πληθυσμό είναι αρμονική. Ίσως μια συνθήκη αυτής της μορφής μόνο ιδεατή να μπορούσε να χαρακτηριστεί. Μακροχρόνιες μελέτες εθνογράφων και ειδικών τσιγγανολόγων επισημαίνουν πως η κατάσταση είναι διαφορετική και ιδιαίτερα σκληρή για τη διαβίωση των τσιγγάνικων φύλων. Σημαντικός μάρτυρας του αποκλεισμού αυτής της ομάδας είναι και η καθημερινή εμπειρία μας. Η στάση των μη Τσιγγάνων απέναντι τους κάθε άλλο παρά θετική θα μπορούσε να χαρακτηριστεί. Ωστόσο, η αρνητική αυτή διάθεση απέναντι στους Τσιγγάνους επηρέασε και καθόρισε και τη στάση των ίδιων προς τους ντόπιους. Καλύτερα, όμως, ας εξετάσουμε τι πραγματικά συμβαίνει! Στο σημείο αυτό, λοιπόν, πολύ συνοπτικά θα αναφερθώ στην παρουσία των τσιγγάνικων φύλων στην Ελλάδα για να εξετάσω στη συνέχεια πιο αναλυτικά τις συνθήκες διαβίωσης τους και τις προοπτικές που διαγράφονται για το μέλλον τους.

Η άφιξη των πρώτων νομάδων Τσιγγάνων στον ελλαδικό χώρο υπολογίζεται γύρω στον 14^ο αι. μ.Χ. Ως την περίοδο αυτή κινούνταν κατά ομάδες μέσα στη βυζαντινή επικράτεια, αλλά μαζικές μετακινήσεις και εγκαταστάσεις τσιγγάνικων φυλών στην Ελλάδα, σύμφωνα με μαρτυρίες, σημειώθηκαν μετά το 1400. Προσωρινοί καταυλισμοί Τσιγγάνων υπήρχαν κυρίως στις βενετοκρατούμενες περιοχές της Πελοποννήσου, στην Κρήτη και την Κύπρο και σε κάποια νησιά του Ιονίου.⁹ Στην υπόλοιπη Ελλάδα οι φυλετικές αυτές ομάδες κινούνταν και διέμεναν σε διάφορες περιοχές ανάλογα με τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες. Όμως, παρά τις όποιες πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, ιδεολογικές διαφοροποιήσεις και ανακατατάξεις που σημειώθηκαν στη χώρα μας με το πέρασμα των χρόνων, οι Ρομά κατάφεραν να επιβιώσουν και να προσαρμοστούν στις εκάστοτε αλλαγές.

Σήμερα οι Τσιγγάνοι είναι διασκορπισμένοι σε διάφορες περιοχές της χώρας και κατά κύριο λόγο στη Β. Ελλάδα, στη ΒΔ και Δ. Πελοπόννησο, στην Ήπειρο, την Αιτωλοακαρνανία, σε πολλές περιοχές της Θεσσαλίας και στην Αθήνα και Δ. Αττική. Μέχρι το 1955 δεν είχαν την ελληνική ιθαγένεια και μόλις το '79 ρυθμίστηκε με διάταξη η εγγραφή τους στα δημοτολόγια και η απόδοση της ελληνικής υπηκοότητας σε μόνιμα εγκατεστημένους Τσιγγάνους.¹⁰ Δηλαδή, παρά το γεγονός ότι διακινούνταν και έμεναν στον ελλαδικό χώρο, δεν θεωρούνταν ιθαγενείς και είχαν ειδική άδεια παραμονής από το τμήμα αλλοδαπών.

Από τις αλλαγές στην οικονομία της χώρας οι Τσιγγάνοι νομάδες και έμποροι πλήχθηκαν σε μέγιστο βαθμό. Κατεξοχήν νομαδικός λαός κινούνταν στην Ελλάδα από περιοχή σε περιοχή ανάλογα με τις ανάγκες για εργασία που προέκυπταν και οι βασικοί τους πόροι στηρίζονταν σε αγροτικές ενασχολήσεις, σε πλανόδιο εμπόριο και σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες (μουσική, μαντική). Με τη αστικοποίηση και εκβιομηχάνιση της Ελλάδος, η επαγγελματική τους δράση περιορίστηκε και με τη συνεχόμενη εισροή ξένων λαθρομεταναστών, που αποτελούν φθηνό εργατικό δυναμικό, η ζωή τους οδηγείται καθημερινά στην εξαθλίωση γιατί υπάρχει έντονος ανταγωνισμός. Στο σημείο αυτό, η προσαρμοστικότητα που τους διακρίνει καταφάνηκε σωτήρια για την επιβίωση τους. Σταδιακά έχουν αρχίσει να εγκαταλείπουν τα παραδοσιακά τους επαγγέλματα, να οδεύουν προς τη μόνιμη εγκατάσταση σε αστικά κέντρα και να ασχολούνται κυρίως με το εμπόριο. Ωστόσο, η εργασία τους δεν μπορεί και πάλι να θεωρηθεί μόνιμη απ' τη στιγμή που οι περισσότεροι Τσιγγάνοι που επιδίδονται σε εμπορικές συναλλαγές δεν έχουν άδεια εξάσκησης επαγγέλματος.¹¹ Οι Τσιγγάνοι έμποροι, ως επί το πλείστον, δεν έχουν τύχει βασικής εκπαίδευσης που είναι και βασική προϋπόθεση για την παροχή άδειας. Επειδή όμως η ανάγκη για την κάλυψη των βασικών βιοτικών τους αναγκών επείγει, καταφεύγουν στο παράνομο εμπόριο. Τότε οι συνέπειες επέρχονται ποινικά, καθώς μηνύονται, διώκονται δικαστικά και κάποιες φορές φυλακίζονται.

Οι περισσότεροι Ρομά στην Ελλάδα έχουν πλέον εγκατασταθεί, αλλά δεν είναι μικρός ο αριθμός αυτών που ζουν ημιεγκατεστημένοι σε καταυλισμούς και άλλων ομάδων που ζουν σε παραπήγματα και κινούνται. Η Παυλή-Κορρέ στα

⁹ Τερζοπούλου Μ. – Γεωργίου Γ. (1996), «Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία – Πολιτισμός», ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, σ. 8

¹⁰ Τερζοπούλου Μ. - Γεωργίου Γ. (1996), ό.π.π., σ. 47

¹¹ Συνέδριο, Αθήνα 10-11 Δεκεμβρίου 1999 (2000), «Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Εκπαίδευση των Τσιγγάνων», Έκδ. Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, σ. 71

συμπεράσματα μιας έρευνας-μελέτης για την κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα τονίζει το αίτημα αυτών των ομάδων για στέγαση και για καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, και προτείνει την επίλυση αυτών “με σοβαρή, συνεπή και συστηματική εθνική στρατηγική και πολιτική”.¹² Επίσης, αναφέρει πως οι περιοχές όπου ζουν ημιεγκατεστημένοι Τσιγγάνοι και οι συνθήκες διαβίωσης που επικρατούν σ’ αυτές είναι πολύ κακές. Διαμένουν σε παραπήγματα, όπου δεν έχουν γίνει ούτε τα στοιχειώδη έργα υποδομής. Αποχέτευση, ύδρευση και ηλεκτροδότηση είναι ανύπαρκτες στους συγκεκριμένους χώρους, οι οποίοι αποτελούν επικίνδυνες εστίες μόλυνσης και απειλούν την υγιεινή όλων. Επίσης, ο χώρος της στοιχειώδους αυτής κατοικίας είναι περιορισμένος όταν μάλιστα σ’ αυτόν αναγκάζεται να συμβιώσει μια πολυμελής οικογένεια.

Οι παραπάνω συνθήκες που κατέγραψε η Γ.Γ.Α.Ε. στις έρευνες της διαιωνίζουν ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα για τους τσιγγάνικους πληθυσμούς, τον κοινωνικό αποκλεισμό. Μάλιστα, η προαναφερθείσα ερευνήτρια σημειώνει πως η κοινωνική απόρριψη τους από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο αποτελεί απόρροια των επιμέρους προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Από πολύ νωρίς, λοιπόν, δημιουργήθηκε χάσμα ανάμεσα στους Τσιγγάνους και στους μη Τσιγγάνους. Εξαιτίας του τρόπου ζωής τους, των ενασχολήσεων τους και των ερμητικά κλειστών στους “άλλους” εθιμικών τους παραδόσεων, γεννήθηκαν προκαταλήψεις και δεισιδαιμονίες γι’ αυτά τα φύλα. Όλα αυτά φάνταζαν ξένα και προκαλούσαν έντονες αντιδράσεις εναντίον τους. Διώχθηκαν σχεδόν από κάθε τόπο όπου επιχειρήσαν να μείνουν, διώχθηκαν από την Εκκλησία, αλλά κυρίως διώχθηκαν για την τσιγγάνικη ταυτότητα τους. Θεωρούνται κατώτεροι κοινωνικά και οι μη Τσιγγάνοι απαιτούν από αυτούς την απάρνηση του πολιτισμού τους, ως προϋπόθεση για την ένταξη τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Με λίγα λόγια οι Τσιγγάνοι είναι οι γνωστοί άγνωστοι της ελληνικής κοινωνίας. Ζουν δίπλα μας, συναναστρεφόμαστε μαζί τους σε καθημερινές μας δραστηριότητες, τους συναντούμε στο δρόμο, βλέπουμε την εξαθλίωση της ζωής τους, αλλά εθελουφλούμε απέναντι στα αιτήματά τους για ίση μεταχείριση και καλύτερες συνθήκες ζωής. Το κράτος αντιμετωπίζει σχεδόν με αδιαφορία τις εκκλήσεις των φυλετικών αυτών ομάδων, δεν μεριμνεί για τις ανάγκες και, φυσικά, στο όλο πλαίσιο συνεπικουρεί και η στάση των μη Τσιγγάνων, οι οποίοι θεωρούν την ύπαρξη των

¹² Συνέδριο, Αθήνα 10-11 Δεκεμβρίου 1999 (2000), ό.π.π., σ. 72

Τσιγγάνων ιδιαίτερα απειλητική. Απέναντι τους έχει ανορθωθεί ένα ψηλό τοίχος κοινωνικού αποκλεισμού που γκετοποιεί την τσιγγάνικη κοινότητα και την παραμερίζει από κάθε κοινωνική δραστηριότητα. Είναι οι ξένοι, οι διαφορετικοί, οι απαίδευτοι, οι «εγκληματίες», και όλοι οι άλλοι υποτιμητικοί χαρακτηρισμοί που τους προσδίδονται.

Σε πολλούς τομείς της ζωής τους οι Τσιγγάνοι υφίστανται τον κοινωνικό αποκλεισμό. Στις επαγγελματικές τους δραστηριότητες, στον τρόπο διαβίωσης τους, στα κέντρα ιατρικής περίθαλψης και τα νοσοκομεία, στις διάφορες υπηρεσίες, στους εκπαιδευτικούς χώρους, σε κάθε καθημερινή τους ενέργεια. Σε πολλές εκφάνσεις της κοινωνικής και επαγγελματικής τους δραστηριότητας βρίσκονται αντιμέτωποι με το ρατσισμό, την προκατάληψη και τη δεισιδαιμονία των “άλλων”. Ακόμα και για τους Τσιγγάνους που έχουν αλλάξει τον τρόπο ζωής τους, έχουν εγκατασταθεί και αφομοιωθεί στην ελληνική κουλτούρα, αρκεί η γνωστοποίηση της τσιγγάνικης ταυτότητας τους για να στιγματιστούν και να μουν στο περιθώριο. Αυτός είναι και ένας σημαντικός λόγος που οι εγκατεστημένοι Τσιγγάνοι προσπαθούν να αποκρύψουν την καταγωγή τους. Χαρακτηριστικό είναι πως οι στατιστικές έρευνες δεν μπορούν να εκτιμήσουν με ακρίβεια τον αριθμό των Τσιγγάνων που διαμένουν στην Ελλάδα. Πολλοί αρνούνται να αποκαλύψουν την ταυτότητα τους ή την απορρίπτουν προκειμένου να εξασφαλίσουν τις συνθήκες ζωής που έχουν επιτύχει.¹³

Η απόρριψη της ιδιότητας του Τσιγγάνου είναι ένα φαινόμενο ιδιαίτερα χαρακτηριστικό σε δημόσιες υπηρεσίες, ιατρικά κέντρα και καθημερινές συναλλαγές. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που γιατροί αρνούνται να εξετάσουν Τσιγγάνους ασθενείς ή τους εξετάζουν με απροθυμία και γενικά αντιμετωπίζονται με περιφρόνηση και απέχθεια από το ιατρικό προσωπικό.¹⁴ Αλλά και σε υπηρεσίες, εξαιτίας της ελλειμματικής τους εκπαίδευσης, η στάση των υπαλλήλων απέναντι τους χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα και δυσανασχέτηση, με αποτέλεσμα συνήθως να καταλήγουν αυτές οι συναναστροφές σε εντάσεις και καυγάδες. Οι μη Τσιγγάνοι τους αντιμετωπίζουν ως μία ομοιογενείς ομάδα και τους απορρίπτουν. Ωστόσο, η έρευνα για τις συνθήκες υγιεινής των τσιγγάνικων ομάδων αναφέρει πως και οι ίδιοι οι Ρομά έχουν διαμορφώσει ανάλογη στάση απέναντι στους μη Τσιγγάνους. Μάλιστα, θεωρούν όλους τους Γκατζέ ίδιους και η στάση τους χαρακτηρίζεται από επιφυλακτικότητα και αγανάκτηση για τις κοινωνικές διακρίσεις που υφίστανται.

¹³ Τερζοπούλου Μ. - Γεωργίου Γ. (1996), ό.π.π., σ. 47

Οι νέες πολιτικοοικονομικές συνθήκες της χώρας άλλαξαν και τις δομές της κοινωνίας. Η πολιτισμική ομάδα των Τσιγγάνων με τον ιδιαίτερο τρόπο ζωής και τις πολιτισμικές τους παραδόσεις δεν συμβαδίζει με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Συνεπώς για να επιτευχθεί η αρμονική συμβίωση με τις υπόλοιπες ομάδες κρίνεται αναγκαία η ένταξη των Τσιγγάνων. Τα αποτελέσματα ερευνών, όμως, επισημαίνουν πως είναι μια ένταξη με σοβαρές επιπτώσεις στον τσιγγάνικο πολιτισμό, καθώς δεν αντιμετωπίζονται ως διαφορετικοί από τους υπόλοιπους αλλά ως αντίπαλοι και επικίνδυνοι για την τάξη του συνόλου. Είναι φυσικό και επόμενο, λοιπόν, οι τσιγγάνικες οργανώσεις να διαμαρτύρονται, να απαιτούν και να διεκδικούν μια καλύτερη αντιμετώπιση.

Η στάση της ελληνικής κοινωνίας προς τις μειονότητες διαμορφώνεται μέσα σε ένα πλαίσιο αφομοίωσης και ένταξης. Κύριος χώρος έκφρασης αυτής της ιδεολογίας είναι το σχολείο και τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Σαφώς, ανάλογη στάση τηρεί και προς την τσιγγάνικη πολιτισμική μειονότητα. Στοχεύοντας, λοιπόν, την κοινωνική συνοχή και την πολιτισμική ομοιομορφία, αξιώνει την απόρριψη της κουλτούρας τους, την εκπαίδευσή τους σύμφωνα με τα ελληνικά εκπαιδευτικά κριτήρια και στη συνέχεια την αποδοχή και την ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο.¹⁵ Αυτό, βέβαια, συνεπάγεται τον αφανισμό μιας ολόκληρης πολιτισμικής παράδοσης και ταυτότητας. Μπροστά σε αυτό το αίτημα της μη τσιγγάνικης ομάδας, οι Τσιγγάνοι έχουν πλέον αντιληφθεί πως η πολιτισμική τους ταυτότητα απειλείται.

Πορίσματα ερευνών στον τσιγγάνικο χώρο έχουν αποδείξει πως οι ομάδες αυτές θεωρούνται αναλφάβητες για τα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας. Χαρακτηρίζονται απολίτιστοι από τις μη τσιγγάνικες ομάδες γιατί επιμένουν στη διατήρηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους παράδοσης, την οποία και απορρίπτουν. Οι Τσιγγάνοι έχουν πεισθεί πως η εκπαίδευση θα τους προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια για να γίνουν αποδεκτοί και για να βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσής τους. Ζητούν, λοιπόν, από την Πολιτεία να μεριμνήσει για την εκπαίδευσή τους, αλλά κρίνουν αναγκαία για την επιβίωσή τους την ενημέρωση των υπόλοιπων πολιτών για την τσιγγάνικη κουλτούρα.

Πάντως είναι αξιοσημείωτο πως παρά το γεγονός ότι οι Τσιγγάνοι μπορούν πλέον και νομικά να προβάλλουν τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες δεν το κάνουν. Οι

¹⁴ Τερζοπούλου Μ. - Γεωργίου Γ. (1996), ό.π.π., σ. 43

¹⁵ Διεθνές Συμπόσιο : Αθήνα 6-9 Απριλίου 1995 (1996), «Εκπαίδευση Τσιγγάνων. Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού», ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, σ. 64

Τερζοπούλου – Γεωργίου εικάζουν πως οι τσιγγάνικες ομάδες δεν διεκδικούν την εθνική αναγνώριση επειδή φοβούνται μια διακριτική αντιμετώπιση από τους μη Τσιγγάνους ή γιατί νιώθουν ήδη Έλληνες. Παρόλα αυτά, όμως, οι συνθήκες δεν έχουν αλλάξει γι' αυτούς. Δεν υπάρχουν σαφείς πληροφορίες για την οργάνωση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα και για τη σύσταση αρμόδιων οργάνων διεκδίκησης των αιτημάτων τους. Κάποια άτομα μόνο που κατά καιρούς εμφανίζονται για την υπεράσπιση αυτών.

Το ευτύχημα της κατάστασης αυτής είναι πως η τσιγγάνικη πλευρά έχει συνειδητοποιήσει πως η εκπαίδευση αποτελεί μια οδό για την κοινωνική ένταξη. Μια εκπαίδευση, όμως, που θα λαμβάνει υπόψη την πολιτισμική της παράδοση, θα τη σέβεται και δεν θα επιθυμεί την εξάλειψη της. Βέβαια, οι προσπάθειες για μια εκπαίδευση αυτής της μορφής είναι ακόμα σε εμβρυακό στάδιο και πολύ μακρύς ο δρόμος για τον τελικό στόχο. Προέχουν βασικές βελτιώσεις στις συνθήκες διαβίωσης τους. Αλλά αυτό που κυρίως απαιτείται είναι η ενημέρωση και των δύο πλευρών, Τσιγγάνων και μη Τσιγγάνων, για τον πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της κάθε ομάδας ώστε να εξαλειφθούν ως ένα σημείο οι ρατσιστικές διαθέσεις και οι προκαταλήψεις.

∴ Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων

~ Η τσιγγάνικη εκπαίδευση

Το σχολείο ως θεσμός δεν έχει παράδοση στην τσιγγάνικη κοινωνία. Η γλώσσα των Ρομά είναι προφορική. Δεν υπάρχουν γραπτά κείμενα στη γλώσσα τους, οπότε “αναλφαβητισμός” γι’ αυτούς σημαίνει αναλφαβητισμός στη γλώσσα των μη Τσιγγάνων.¹⁶ Ακόμη, η αντίληψη που έχουν για την εκπαίδευση των παιδιών τους κάθε άλλο παρά σχετίζεται με την εκπαίδευση όπως παρέχεται στις εκπαιδευτικές βαθμίδες (νηπιαγωγείο – δημοτικό – γυμνάσιο – λύκειο – ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση). Όλα αυτά είναι ξένα προς την ιδιαίτερη πολιτισμική παράδοση των Τσιγγάνων και δεν φέρουν κανένα στοιχείο της δικής τους κουλτούρας. Επιπλέον, η μόρφωση που λαμβάνουν τα παιδιά τους κατά την παραμονή τους στο σχολείο δεν σχετίζεται σχεδόν ποτέ με την επιλογή του μελλοντικού τους επαγγέλματος. Συνεπώς κρίνεται περιττή η σχολική μάθηση από τη στιγμή που οι ίδιοι μπορούν να τους προσφέρουν τις κατάλληλες γνώσεις για τη δουλειά τους.

Αυτοί και άλλοι λόγοι, που θα αναφερθούν στη συνέχεια, συντελούν στα μεγάλα ποσοστά “αναλφαβητισμού” στους πληθυσμούς των Τσιγγάνων σε όλη την Ελλάδα. Πριν όμως προχωρήσω στην παρουσίαση των ιδιαιτεροτήτων αυτής της φυλής που δυσχεραίνουν την επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και των λόγων που υποχρεώνουν τους ίδιους να απομακρυνθούν από αυτή, κρίνεται αναγκαία μια σύντομη αναφορά στην αντίληψη που έχουν οι γονείς Ρομά για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Δηλαδή θα προσπαθήσω να προσδιορίσω τον όρο “εκπαίδευση” όπως τον αντιλαμβάνονται οι Τσιγγάνοι.

Οι Τσιγγάνοι θεωρούν πως η οικογένεια αποτελεί τον καλύτερο εκπαιδευτή για κάθε νέο μέλος της. Αυτή αναλαμβάνει τη διαπαιδαγώγηση των μικρών Ρομά και πιστεύουν πως μέσα στους κόλπους της διαπλάθεται άψογα ο χαρακτήρας τους. Μέσα στην οικογένεια του το τσιγγανόπαιδο κοινωνικοποιείται, καθώς η εκπαίδευση που του παρέχεται είναι μια ομαδική και συλλογική διαδικασία. Ως επί το πλείστον, στον ίδιο συνήθως χώρο συμβιώνουν τρεις με τέσσερις γενιές και κάθε μία φέρει τα δικά της χαρακτηριστικά. Το παιδί, που μεγαλώνει σ’ αυτά τα πλαίσια, αντιλαμβάνεται από πολύ νωρίς τη συνοχή της οικογένειας και βιώνει την ασφάλεια και τη σταθερότητα που του εξασφαλίζει το περιβάλλον του. Καλλιεργεί το αίσθημα του σεβασμού προς τους μεγαλύτερους και μαθαίνει πώς να κερδίζει και να απολαμβάνει το σεβασμό των μελών της κοινότητας του.



¹⁶ Βασιλειάδου Μ. – Παυλή Κορρέ Μ. (1998), «Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα», ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, σ. 26

Η διαπαιδαγώγηση, λοιπόν, των μικρών Ρομά ανατίθεται σε τρεις κυρίως φορείς : α) στους ηλικιωμένους ανθρώπους της οικογένειας, παππούς και γιαγιά, β) στους γονείς και γ) στα άλλα αδέρφια. Ο κάθε ένας από αυτούς έρχεται να συμβάλλει με το ρόλο του και την εμπειρία του στην εκπαίδευση των νέων μελών. Έρχεται να αποτελέσει το πρότυπο, να θέσει τους κανόνες, να επαινέσει ή να επιπλήξει και να προετοιμάσει τα νεαρά άτομα της ομάδας για τη μελλοντική τους επαγγελματική δραστηριότητα.

Η εμπειρία κατέχει σημαντική θέση στα πλαίσια της τσιγγάνικης εκπαίδευσης. Δηλαδή το τσιγγανόπαιδο αφήνεται ελεύθερο να εξερευνήσει το χώρο του, το περιβάλλον του. “Η γνώση έρχεται μέσα από την πράξη”¹⁷ πιστεύουν οι Τσιγγάνοι και γι’ αυτό το λόγο από πολύ νωρίς δίνουν στα παιδιά τους ευκαιρίες να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να καλλιεργήσουν το αίσθημα της υπευθυνότητας. Οι αφηρημένες γενικεύσεις τούς είναι άγνωστες και άχρηστες και πολύτιμη εμπειρία θεωρείται κυρίως αυτή που προέρχεται από την άμεση αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του.¹⁸ Βασική μέριμνα των φορέων της εκπαίδευσης στην τσιγγάνικη κοινότητα είναι να ασκείται ολιστικός έλεγχος στις ενέργειες του κάθε μέλους της και ανάλογα να επαινούνται ή να τιμωρούνται. Κατ’ αυτόν τον τρόπο οι πράξεις που συμβαδίζουν με τους κανόνες της ομάδας αμείβονται και επαινούνται, ενώ στην αντίθετη περίπτωση τιμωρούνται όχι με σωματικές ποινές, αλλά με το αίσθημα της ντροπής. Οι κανόνες που ισχύουν στη φυλή των Ρομ δεν είναι αυθαίρετοι, αλλά υπάγονται στο αξιακό σύστημα της ομάδας και απαιτείται από όλους η τήρηση τους.

Από όλα αυτά, λοιπόν, μπορεί να υποθέσει κάποιος πως το τσιγγανόπαιδο ωριμάζει πολύ νωρίς. Υποχρεώνεται δηλαδή από τις συνθήκες του περιβάλλοντος του να ωριμάσει νωρίτερα από τα παιδιά των μη Τσιγγάνων. Πολύ γρήγορα αναλαμβάνει ευθύνες, βγαίνει στον εργασιακό χώρο των γονιών του, έρχεται σε άμεση συναλλαγή με μέλη της μη τσιγγάνικης κοινότητας και εκπαιδεύεται στις δεξιότητες του μελλοντικού του επαγγέλματος. Πράγματα, βέβαια, που ένα συνομήλικό του μη τσιγγανόπουλο θα αργήσει αρκετά να γνωρίσει.

Ποιος όμως μπορεί να είναι ο ρόλος της επίσημης εκπαίδευσης για ένα Τσιγγάνο γονιό; Οι γονείς των μικρών Ρομά, από τη στιγμή που θεωρούν πως οι ίδιοι έχουν εκπαιδεύσει ικανοποιητικά τα παιδιά τους, σύμφωνα με τις αρχές της και τις αξίες της

¹⁷ Βασιλειάδου Μ. – Παυλή Κορρέ Μ. (1998), ό.π.π., σ. 30

¹⁸ Βασιλειάδου Μ. – Παυλή Κορρέ Μ. (1998), ό.π.π., σ. 30

κοινότητας τους, αυτό που ζητούν είναι η μόρφωση. Όπως σημειώνει και ο Λιεζουά¹⁹ στο βιβλίο του *Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές*, οι γονείς δεν ζητούν από το σχολείο παιδαγωγούς αλλά εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, αυτό το αίτημα τους το στηρίζουν στην αντίληψη πως κάθε άτομο μπορεί να εκπαιδευτεί χωρίς απαραίτητα να μορφωθεί και το αντίστροφο. Στην περίπτωση όμως των Τσιγγάνων η εκπαίδευση δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη μόρφωση. Γι' αυτό το λόγο, λοιπόν, ζητούν από το σχολείο να συμβάλλει συμπληρωματικά στην οικογενειακή εκπαίδευση και να μην προσπαθήσει να την υποκαταστήσει.

Ακόμη, επιθυμούν το σχολείο να προσανατολιστεί περισσότερο προς τη σύγκλιση με τις αξίες και τα πρότυπα της τσιγγάνικης κοινότητας. Πιστεύουν πως ίσως έτσι το τσιγγανόπαιδο να βιώσει πιο ανώδυνα τη συνάντηση των δύο πολιτισμών. [Για τη συνάντηση των δύο κουλтурών θα αναφερθώ εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο.] Μπορεί, λοιπόν, κανείς να αντιληφθεί την ανησυχία του Τσιγγάνου γονιού που στέλνοντας το παιδί του στο σχολείο το αφήνει εκτεθειμένο στα πολιτισμικά στοιχεία μιας “άλλης” κουλτούρας. Από τη στιγμή, μάλιστα, που η εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου είναι κυρίως αφομοιωτική, το τσιγγανόπαιδο διακινδυνεύει τη διατήρηση της κουλτούρας του, κάθε εκδήλωση της οποίας απορρίπτεται. Η γλώσσα των Ρομ, η συμπεριφορά τους, η ενδυμασία τους, ο τρόπος έκφρασης τους, όλη τους η κουλτούρα δεν γίνεται αποδεκτή. Απαιτείται η αφομοίωση τους στην κυρίαρχη κουλτούρα, κι όχι η ενσωμάτωση τους, με σοβαρές συνέπειες στην πολιτισμική ταυτότητα των μελών της μειονοτικής ομάδας, στην περίπτωση μας των Τσιγγάνων.

Στην αρχή του κεφαλαίου σημειώθηκε πως η πλειοψηφία των Τσιγγάνων που ζουν σε όλη την Ελλάδα θεωρούνται “αναλφάβητοι”. Μάλιστα, από τα αποτελέσματα μιας πρόσφατης ερευνητικής εργασίας της Γ.Γ.Λ.Ε. για τον εντοπισμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του τσιγγάνικου πληθυσμού στην Ελλάδα, προκύπτει πως το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος χαρακτηρίζονται οργανικά “αναλφάβητοι” (δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο). Ωστόσο, αρκετά μεγάλο είναι και το ποσοστό των λειτουργικά “αναλφάβητων” Τσιγγάνων, οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει τις πρώτες τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου.²⁰ Γιατί, όμως, συνεχίζεται αυτή η κατάσταση; Για ποιους λόγους οι Τσιγγάνοι δεν πηγαίνουν στο σχολείο; Φταίνει οι ίδιοι με τον τρόπο ζωής τους; Μήπως φταίει το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και ο

¹⁹ Λιεζουά, Ζαν – Πιερ (1999), «Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές. Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης», Μτφρ.: Αθηνά Α. Σιπητάνου, Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, σ. 231

τρόπος που τους αντιμετωπίζει. Ή μήπως φταίει το ευρύτερο μη τσιγγάνικο κοινωνικό πλαίσιο που ενδεχομένως τηρεί μια απορριπτική στάση απέναντι τους;

Σύμφωνα με τις Βασιλειάδου και Κορρέ, οι κύριες αιτίες για τον αναλφαβητισμό των Τσιγγάνων στην Ελλάδα εντοπίζονται σ' αυτές τις τρεις κατηγορίες : α) στον τρόπο ζωής των Τσιγγάνων, β) στο εκπαιδευτικό σύστημα και γ) στη στάση της μη τσιγγάνικης κοινότητας.²¹ Ας δούμε όμως πιο αναλυτικά αυτές τις αιτίες, όπως προκύπτουν από τα συμπεράσματα των ερευνών τους για την εκπαιδευτική κατάσταση των Ρομά στην Ελλάδα.

Ως προς την πρώτη κατηγορία, οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των Τσιγγάνων, ο τρόπος ζωής τους, οι επαγγελματικές τους δραστηριότητες, τα ήθη και οι παραδόσεις τους φαίνεται να αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την εκπαίδευση τους. Ο αριθμός των μόνιμα εγκατεστημένων Ρομά στην Ελλάδα είναι συγκριτικά μικρός με αυτόν των ημιεγκατεστημένων και των διερχόμενων. Η φύση της δουλειάς τους τους υποχρεώνει να μετακινούνται συνεχώς μέσα στον ελλαδικό χώρο και κατά συνέπεια να διακόπτεται ή να μην πραγματοποιείται ποτέ η παρακολούθηση στο σχολείο. Αλλά ακόμα κι όταν το τσιγγανόπαιδο καταφέρει να παρακολουθήσει όλες τις σχολικές τάξεις και εκφράσει την επιθυμία να συνεχίσει σε επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, θα υπάρξουν αντιδράσεις και από την ομάδα του, αφού το θεωρούν περιττό. Το σχολείο δεν συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική σταδιοδρομία των Τσιγγάνων. Γι' αυτούς είναι χάσιμο χρόνου από τη στιγμή που δεν πρόκειται να τους εξασφαλίσει μια καλύτερη δουλειά. Επιθυμούν και επιδιώκουν μόνο τη βασική εκπαίδευση στο σχολείο, δηλαδή την εκμάθηση γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής, ώστε να μπορούν να συναλλάσσονται με άνεση με τη μη τσιγγάνικη κοινότητα και να διευκολύνονται στη δουλειά τους.

Ένας άλλος λόγος που κάνει τους Τσιγγάνους να δυσανασχετούν με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα είναι πως, καθώς τα παιδιά τους παρακολουθούν τα μαθήματα του σχολείου, στερούνται την εκπαίδευση της οικογένειας. Τα τσιγγανόπαιδα απουσιάζουν αρκετές ώρες μακριά από τους γονείς τους. Ωρες που θα μπορούσαν να εξασκηθούν στις δεξιότητες του επαγγέλματος των γονιών τους. Οπότε, πολλές φορές απομακρύνουν τα παιδιά τους από το σχολείο με την πρόφαση πως εκεί δεν μαθαίνουν τίποτα. Όταν, όμως, τα τσιγγανόπαιδα πηγαίνουν με την οικογένεια τους

²⁰ Συνέδριο, Αθήνα 10-11 Δεκεμβρίου 1999 (2000), «Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Εκπαίδευση των Τσιγγάνων», Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, σ. 49-74

²¹ Βασιλειάδου Μ. – Παυλή Κορρέ Μ. (1998), ό.π.π., σ. 43-44

στη δουλειά έρχονται από πολύ νωρίς σε επαφή και με τα χρήματα. Αυτό αποτελεί ακόμη έναν λόγο που πολλά παιδιά προτιμούν να πηγαίνουν στη δουλειά και όχι στο σχολείο, αφού το πρώτο τους εξασφαλίζει χρήματα ενώ το περιεχόμενο του δεύτερου τούς είναι άγνωστο και αδιάφορο. Ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά που δεν γνωρίζουν τη γλώσσα του σχολείου, το οποίο αξιώνει την εκμάθηση της και απορρίπτει τη δική τους γλώσσα, κάθε τι άλλο είναι πιο διασκεδαστικό.

Ως λόγος για τη διακοπή της σχολικής φοίτησης, κυρίως για τα κορίτσια, παρουσιάζεται και ο γάμος. Χαρακτηριστικό στοιχείο της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των Τσιγγάνων είναι η ενδογαμία. Τα κορίτσια, λοιπόν, πρέπει να παντρευτούν όταν φτάσουν σε ηλικία γάμου, δηλαδή περίπου ως τα δεκατέσσερα, και να κάνουν την οικογένεια τους. Αυτό, βέβαια, συνεπάγεται πως τα κορίτσια δεν μπορούν να συνεχίσουν τη σχολική εκπαίδευση τους όταν πλησιάσουν σε ηλικία γάμου. Σ' αυτό συμφωνεί και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, το οποίο και κατακρίνει αυστηρά κάθε παράβαση του κανόνα.²²

Τέλος, μία άλλη αιτία που κάνει τα τσιγγανόπαιδα να δυσφορούν με το σχολικό περιβάλλον είναι η πειθαρχία.²³ Οι Τσιγγάνοι είναι ένας κατεξοχήν νομαδικός λαός που το στοιχείο της ελευθερίας είναι έκδηλο σε κάθε πτυχή της ζωής τους. Το σχολικό περιβάλλον, όμως, απαιτεί την πειθαρχία, τη συμμόρφωση στους κανόνες του και την υπακοή αυτών. Η πειθαρχία με αυτή τη μορφή είναι ξένη προς την τσιγγάνικη κουλτούρα. Μάλιστα γίνεται καταπιεστική για το τσιγγανόπαιδο, καθώς αποδοκιμάζει τη συμπεριφορά του και τη χαρακτηρίζει "απρεπή", απορρίπτει το ντύσιμο του, τη γλώσσα του και κάθε άλλο στοιχείο της κουλτούρας του. Συνεπώς, δεν θα έπρεπε να ξενίζει το γεγονός ότι πολλά από τα παιδιά των Ρομά επιθυμούν να διακόψουν νωρίς τη φοίτηση τους στο σχολείο.

Ως προς τη δεύτερη κατηγορία αιτιών του αναλφαβητισμού των Τσιγγάνων στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται αδύναμο να ανταποκριθεί στις ανάγκες των Ρομά. Καταρχήν, οι σχολικοί χώροι βρίσκονται συνήθως μακριά από τους καταυλισμούς και αυτό δυσκολεύει την πρόσβαση των παιδιών. Ακόμη, δεν αποδέχεται τις μετακινήσεις των τσιγγάνικων οικογενειών, την πρόωρη διακοπή της φοίτησης ή το ενδεχόμενο αίτημα για επανεγγραφή των παιδιών τους σ' αυτό. Εν συντομία, δεν αποδέχεται και απορρίπτει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των

²² Συνέδριο, Αθήνα 10-11 Δεκεμβρίου 1999 (2000), ό.π.π., σ. 66-67

²³ Διεθνές Συμπόσιο : Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995 (1996), «Εκπαίδευση Τσιγγάνων. Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού», ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, σ. 52

Τσιγγάνων και δεν διευκολύνει στην προσπάθεια τους να επανέλθουν στη σχολική τάξη. Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται η επίσημη εκπαίδευση, οι στόχοι, οι μέθοδοι, το περιεχόμενο των μαθημάτων δεν προσελκύει το ενδιαφέρον των τσιγγανοπαίδων. Κατά κύριο λόγο η εκπαίδευση με τη μορφή που παρέχεται απευθύνεται αποκλειστικά και μόνο στην πλειονότητα του μη τσιγγάνικου πληθυσμού και αποκλείει τις άλλες μειονοτικές ομάδες.²⁴

Τέλος, η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική με τον τρόπο που προσεγγίζει την πολιτισμική μειονότητα των Ρομά δεν μπορεί να τους πείσει να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εμπιστοσύνη που επιζητεί η εκπαίδευση από τους Τσιγγάνους επέρχεται κρίση, καθώς κάθε φορά επιχειρεί να τους θέσει τα δικά της όρια. Αλλά και οι φορείς της επίσημης εκπαίδευσης, και κυρίως οι εκπαιδευτικοί, με τη στάση τους δεν προσεγγίζουν τα τσιγγανόπαιδα. Το αντίθετο. Συνήθως, μάλιστα, εκδηλώνουν έντονα τις ρατσιστικές τους διαθέσεις και είναι οι πρώτοι που απορρίπτουν τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες και κάθε άλλο παρά συμβάλλουν στην αποδοχή αυτών και από τα υπόλοιπα παιδιά.

Το ευρύτερο μη τσιγγάνικο κοινωνικό πλαίσιο είναι απορριπτικό και προκατειλημμένο αρνητικά προς την τσιγγάνικη κοινότητα. Τις περισσότερες φορές είναι αυτό που θα αναγκάσει οικογένειες Ρομά να μετακινηθούν και να αναζητήσουν άλλο χώρο διαμονής. Αλλά η απόρριψη δεν επέρχεται μόνο μέσα από το σχολείο, όπου δηλαδή οι μη Τσιγγάνοι γονείς και τα παιδιά τους θα διαμαρτυρηθούν για την παρουσία των Ρομά μέσα σ' αυτό. Η προκατάληψη και η αποδοκιμασία πολλές φορές έρχεται και από την τοπική κοινότητα, οι εκδηλώσεις της οποίας καλύπτονται πίσω από ποικίλες προφάσεις.

Υπό αυτές τις συνθήκες, λοιπόν, η φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο κρίνεται όχι απλώς δύσκολη, αλλά κάποιες φορές αδύνατη. Οι λόγοι που διακόπτεται η εκπαίδευση τους στο σχολείο μπορούν να ξεπεραστούν αρκεί να ξεπεραστεί, σε ένα βαθμό τουλάχιστον, η προκατάληψη της μη τσιγγάνικης κοινωνίας.

~ Θεωρητικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση μειονοτήτων /

Τσιγγάνων

²⁴ Διεθνές Συμπόσιο : Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995 (1996), ό.π.π., σ. 52

Μέσα σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, όπου συμβιώνουν ομάδες με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία η εκπαίδευση έρχεται να αναλάβει έναν εξισορροπητικό ρόλο. Η διαφορά των ομάδων μπορεί να είναι φυλετική, εθνική, γλωσσική, οικονομική, κοινωνική... Όποια και αν είναι αυτή, η εκπαίδευση καλείται να εφαρμόσει μια εκπαιδευτική πολιτική για να βοηθήσει στην αποδοχή αυτών των ομάδων από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και να συντελέσει στην αρμονική συμβίωση όλων. Όμως σε όλες τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες η εκπαίδευση αποτελεί το όργανο της επίσημης κρατικής οργάνωσης. Αυτό, βέβαια, συνεπάγεται και πως η πολιτική της επίσημης εκπαίδευσης θα λειτουργεί προς όφελος κυρίως της κυρίαρχης ομάδας.

Από τη βιβλιογραφία, λοιπόν, αναφέρονται πέντε βασικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση εθνοπολιτισμικών ομάδων : η αφομοίωση, η ενσωμάτωση, ο πολυπολιτισμός, ο αντιρατσισμός και ο διαπολιτισμός.²⁵ Στο κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσω να δώσω συνοπτικά το θεωρητικό πλαίσιο της κάθε προσέγγισης και στοιχεία για την πρακτική εφαρμογή του μέσα από την εκπαίδευση.

Η **προσέγγιση της αφομοίωσης** κυριάρχησε περίπου ως τα μέσα της δεκαετίας του '60. Κύρια μέριμνα της είναι η διατήρηση του έθνους το οποίο αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο από πολιτισμική και πολιτική άποψη. Πάνω σε αυτή τη βασική της θέση διαμορφώθηκε η αφομοιωτική πολιτική σε κάθε επίπεδο της κοινωνικής ζωής. Έτσι, λοιπόν, σε κάθε πολυπολιτισμική κοινωνία, οι διάφορες εθνικές / μεταναστευτικές ομάδες πρέπει να απορροφηθούν από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, να αφομοιωθούν, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στις δραστηριότητες αυτής. Μάλιστα, η αφομοίωση ορίζεται ως το τελευταίο στάδιο της διαδικασίας του επιπολιτισμού, δηλαδή της προσαρμογής μετά από την επαφή και τη σύγκρουση του "άλλου" με το κυρίαρχο εθνικό στοιχείο.²⁶

Κυρίαρχο στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής της αφομοίωσης αποτελεί ο μονοπολιτισμός και ο μονογλωσσική προσέγγιση. Το σχολείο, δηλαδή, που στηρίζεται στην αφομοίωση αντιμετωπίζει τους μαθητές από άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες ως "πρόβλημα". Τα παιδιά αυτά δεν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, την ιστορία της, τον πολιτισμό της και ευθύνη του σχολείου είναι να τους διδάξει την επίσημη γλώσσα για να μπορέσουν να

²⁵ Μάρκου Γ. Π. (1996), «Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, σ. 1

²⁶ Μάρκου Γ. Π. (1996), ό.π.π., σ. 6

αφομοιωθούν πιο γρήγορα. Βέβαια, η κατανομή αυτών των μαθητών στις σχολικές τάξεις περιορίζεται όσο το δυνατό, για να μην επιβραδύνετε η πρόοδος των υπόλοιπων μαθητών και να μην αποτελούν κριτήριο υποβάθμισης του σχολείου.²⁷ Επιπλέον, ένα αφομοιωτικό σχολείο δεν έχει την ευθύνη της διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας των παιδιών άλλων εθνοτικών ομάδων. Αυτό είναι έργο της ίδιας της ομάδας. Το σχολείο οφείλει να δώσει σε αυτά τα παιδιά τις απαραίτητες γνώσεις στη γλώσσα και τον πολιτισμό για να μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις της ευρύτερης κοινωνίας.

Ως αντίλογος στην παραπάνω προσέγγιση, στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60, εμφανίστηκε η **ενσωματωτική πολιτική**. Οι θεωρητικοί αυτής έκριναν πως η αφομοίωση λειτουργούσε καθαρά εθνοκεντρικά και απέρριπτε τον πολιτισμό του μετανάστη. Σ' αυτό το σημείο, λοιπόν, ήρθε η ενσωμάτωση να αναγνωρίσει την κάθε μειονοτική ομάδα ως φορέα πολιτισμού που επηρεάζεται αλλά και επηρεάζει την κουλτούρα της κυρίαρχης ομάδας. Αλλά και πάλι η ετερότητα γίνεται ανεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει φανερά τη διαδικασία της ενσωμάτωσης.²⁸ Δηλαδή, αν και οι υποστηρικτές της μίλησαν για πολιτισμική αρμονία και σταθερότητα μέσα από την ανεκτικότητα και το σεβασμό προς τον "άλλον", ωστόσο η πολιτική που εφαρμόστηκε περισσότερο επιζητούσε τον κοινωνικό έλεγχο των μειονοτικών ομάδων που αφομοιώνονται στην κυρίαρχη.

Αναφορικά με την εφαρμογή της ενσωματωτικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπρόσωποι της τονίζουν πως πρέπει να προταθούν τρόποι που να διευκολύνουν τα παιδιά των μειονοτήτων να ενσωματωθούν. Παρόλα αυτά η επάρκεια στην επίσημη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας είναι απαραίτητη. Βέβαια, κρίνεται αναγκαίο να ληφθούν υπόψη και τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρουν τα παιδιά των διαφορετικών εθνικών ή πολιτισμικών ομάδων, αλλά πάντα με τρόπο που να μη διαταράσσεται η πολιτισμική ομοιογένεια. Για ακόμη μια φορά, όμως, ο τρόπος προσαρμογής των "άλλων" στοιχείων στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου έγκειται στα μέλη της μειονοτικής ομάδας. Δηλαδή η ισότητα στην εκπαίδευση που διακηρύσσουν οι θεωρητικοί της στηρίζεται στα κριτήρια που θέτει η κυρίαρχη ομάδα. Από εκεί και πέρα τίθεται στην κρίση των εθνικών / πολιτισμικών ομάδων πώς θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της επίσημης εκπαίδευσης και πώς θα κατορθώσουν να καλύψουν και τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες.

²⁷ Μάρκου Γ. Π. (1996), ό.π.π., σ. 8

Λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εθνικές / πολιτισμικές ομάδες στις χώρες υποδοχής έρχεται να δώσει η **πολυπολιτισμική προσέγγιση**. Αυτή αναπτύχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 αρχικά στις Η.Π.Α. και στη συνέχεια στην Ευρώπη, στον Καναδά και στην Αυστραλία.²⁹ Βασική θέση του πολυπολιτισμού είναι “η ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα”. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή την αρχή κάθε κοινωνία που απαρτίζεται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες μπορεί να λειτουργήσει αρμονικά όταν αναγνωρίζει και σέβεται τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των επιμέρους ομάδων. Ο ρόλος της πολιτικής εξουσίας χαρακτηρίζεται ρυθμιστικός και διακανονιστικός και είναι ουδέτερος. Κατά αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η κοινωνική συνοχή και η διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου κατάλληλου για τη συνύπαρξη όλων.

Τα αποτελέσματα της αφομοιωτικής και ενσωματωτικής πολιτικής δεν έφεραν ουσιαστικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική αρένα. Αυτό ώθησε τους αρμόδιους για τα εκπαιδευτικά θέματα να στραφούν προς άλλες, πιο ριζοσπαστικές προσεγγίσεις. Οι αρχές, λοιπόν, του πολυπολιτισμού βρήκαν πρόσφορο έδαφος. Πάνω σε αυτές στηρίχθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα που λάμβαναν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες και προσπαθούσαν να καταπολεμήσουν τις ρατσιστικές διαθέσεις των παιδιών της κυρίαρχης κουλτούρας. Με αυτόν τον τρόπο θεωρείται πως τα παιδιά μειονοτήτων θα βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις και τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας θα γνωρίσουν καλύτερα τους πολιτισμούς των συμμαθητών τους.³⁰ Επειδή, όμως, οι αρχές αυτής της πολιτικής συνάντησαν δυσκολίες στην υλοποίηση τους, η πολυπολιτισμικότητα αποδοκιμάστηκε από άλλους θεωρητικούς. Ωστόσο, το ιδεολογικό της πλαίσιο έφερε μια αλλαγή στην ως τότε εκπαιδευτική διαδικασία και όλοι συμφώνησαν σε κάποιες βασικές της θέσεις. Συνοπτικά αναφέρεται α) η μεταρρύθμιση μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά, β) η ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών εθνοπολιτισμικών ομάδων και η βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, γ) η καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την ομάδα όπου ανήκουν, και δ) η ανάπτυξη της

²⁸ Μάρκου Γ. Π. (1996), ό.π.π., σ. 11

²⁹ Μάρκου Γ. Π. (1996), ό.π.π., σ. 13

³⁰ Μάρκου Γ. Π. (1996), ό.π.π., σ. 16

ικανότητας της ενσυναίσθησης στα παιδιά για να μπορούν να μπαίνουν στη θέση του “άλλου” και να κατανοούν τις δυσκολίες του.³¹

Αν και ο πολυπολιτισμός αποτέλεσε μια καινοτομική προσέγγιση της κοινωνίας όπου συνυπάρχουν διάφορες εθνικές / πολιτισμικές ομάδες, παρόλα αυτά εντοπίστηκαν κάποιες ελλείψεις κατά την εφαρμογή του. Η κύρια κριτική, λοιπόν, ήρθε από την **αντιρατσιστική προσέγγιση** που υποστηρίζει ότι “ο ρατσισμός έχει διαποτίσει τις δομές και τους θεσμούς των σύγχρονων κοινωνιών”.³² Αυτή εμφανίστηκε στην Αγγλία και την Αμερική περίπου στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1980 και από την αρχή αντιτάχθηκε στις παραπάνω προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, χαρακτηρίζει τον πολυπολιτισμό ως μια “απλουστευτική” προσέγγιση που εστιάζει στο άτομο και όχι στο σύνολο, στο όλο θεσμικό πλαίσιο της κοινωνίας που διέπεται από ρατσιστικές διαθέσεις. Οι θεωρητικοί του αντιρατσισμού, δηλαδή, πιστεύουν πως για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας βασική μέριμνα πρέπει να αποτελέσει η καταπολέμηση του ρατσισμού σε κάθε έκφανση της κοινωνικής ζωής, σε κάθε θεσμό που συνδιαλέγεται με μειονοτικές ομάδες, σε κάθε τυπικό και άτυπο κανόνα. Αν αλλάξει ριζικά η στάση των επίσημων φορέων ίσως να υπάρξει και αρμονική συνύπαρξη των διάφορων εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων.

Ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία η αλλαγή των δομών. Για να αλλάξει δηλαδή η στάση των ατόμων απέναντι στις μειονότητες και να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες τους, πρέπει πρώτα να αλλάξει η στάση της κρατικής πολιτικής. Γι’ αυτό το λόγο ο αντιρατσισμός κριτικάρει τον πολυπολιτισμό, ο οποίος υπερτονίζει τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορά και ζητά από το σύνολο να γίνει σεβαστή και αποδεκτή. Σε αντίθεση με αυτόν, οι αντιρατσιστές εντοπίζουν το πρόβλημα στις βαθύτερες δομές του εκπαιδευτικού θεσμού και κατά συνέπεια στη στάση της πολιτικής αρχής. Γι’ αυτούς η εκπαιδευτική πολιτική που θα εφαρμοστεί σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία δεν πρέπει να στηρίζεται τόσο σε ιδεολογικά σχήματα όσο στην ίδια την πραγματικότητα. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, η αντιρατσιστική εκπαίδευση έχει τρεις βασικούς στόχους : ισότητα στην εκπαίδευση για όλους ανεξάρτητα από την εθνική / πολιτισμική προέλευση, εφαρμογή της δικαιοσύνης σε διάφορα επίπεδα, και χειραφέτηση καταπιεστών και καταπιεζόμενων από ρατσιστικές πρακτικές.³³

³¹ Μάρκου Γ. Π. (1996), ό.π.π., σ. 17

³² Μάρκου Γ. Π. (1996), ό.π.π., σ. 20

³³ Μάρκου Γ. Π. (1996), ό.π.π., σ. 23

Παράλληλα σχεδόν με την αντιρατσιστική προσέγγιση, στην Ευρώπη αναπτύσσεται το ιδεολογικό πλαίσιο της προσέγγισης του **διαπολιτισμού**. Κύριος στόχος αυτής της πολιτικής είναι η προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Με τον όρο διαπολιτισμικότητα, λοιπόν, χαρακτηρίζεται “η διαλεκτική σχέση, η δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων”.³⁴ Οι θεωρητικοί του διαπολιτισμού λαμβάνουν υπόψη κάθε παράμετρο της κοινωνικοοικονομικής και πολιτισμικής ζωής της κάθε ομάδας και στοχεύουν στην παρέμβαση και την αλλαγή. Μάλιστα, η πρακτική εφαρμογή τη στους επιμέρους τομείς δεν στηρίζεται αποκλειστικά και μόνο στην παρουσία μειονοτικών ομάδων. Είναι μια προσέγγιση που επιζητά η εξασφάλιση της ισότητας ευκαιριών και ο σεβασμός προς τον άλλον να γίνει τρόπος ζωής.

Στον τομέα τώρα της εκπαίδευσης η διαπολιτισμικότητα χαρακτηρίζεται από τον Helmut Essinger ως η απάντηση στα προβλήματα μιας πολυεθνικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας.³⁵ Αυτό που διακρίνει την εκπαιδευτική πολιτική του διαπολιτισμού από τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις είναι πως δεν παραμένει στη διαμόρφωση της στάσης των ατόμων μόνο μέσα στα πλαίσια του σχολείου αλλά καταπολεμά τον ρατσισμό και έξω από αυτό. Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο άτομο, της αλληλεγγύης για την ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης, ο διαπολιτισμικός σεβασμός και η δημιουργία μιας εκπαίδευσης που μάχεται τον εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Έτσι, λοιπόν, μια πολιτική που στηρίζεται σ’ αυτές τις αρχές εστιάζει τόσο στην άμεση εμπειρία των παιδιών και όσο και στην διεύρυνση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου. Μεριμνεί ουσιαστικά για την αλληλεπίδραση των διάφορων πολιτισμών μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο και επιχειρεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε η στάση μέσα στο στενό σχολικό περιβάλλον να διευρυνθεί και να γίνει τρόπος ζωής. Προσπαθεί δηλαδή να εξασφαλίσει για όλους ίσες ευκαιρίες ώστε να μπορέσουν όλοι να επιτύχουν τη μέγιστη δυνατή κοινωνική και οικονομική ένταξη.³⁶

³⁴ Μάρκου Γ. Π. (1996), ό.π.π., σ. 25

³⁵ Μάρκου Γ. Π. (1996), ό.π.π., σ. 26

³⁶ Μάρκου Γ. Π. (1996), ό.π.π., σ. 26

~ Απόπειρες για την εκπαίδευση Τσιγγάνων

Για τις ανάγκες του πολυπολιτισμικού σχολείου η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική προσανατολίστηκε προς τη διαπολιτισμικότητα. Μέσα στα πλαίσια αυτής της πολιτικής, που επιθυμεί την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα, υλοποιήθηκαν προγράμματα για την εκπαίδευση και των Τσιγγάνων. Μάλιστα, για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Ρομά, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ασχολήθηκε συστηματικά με το σχεδιασμό προγραμμάτων, την υλοποίηση και την αξιολόγηση τους. Σε συνεργασία με άλλους τομείς κατάφερε να εξασφαλίσει οικονομικά πακέτα στήριξης αυτών των προσπαθειών, ώστε να διεξαχθεί πιο συστηματικά η μελέτη και η έρευνα για τις κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές συνθήκες και τα εκπαιδευτικά προβλήματα των Ρομά στις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπου είναι εγκατεστημένοι. Συγκεκριμένα στην Ελλάδα, την οργάνωση των εκπαιδευτικών προσπαθειών την ανέλαβαν αρμόδιοι φορείς που ασχολούνται συστηματικά με τις μειονοτικές ομάδες στη χώρα μας. Αυτοί είναι το ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων) και η Γ.Γ.Λ.Ε. (Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης), και πάντα σε συνεργασία με την Τοπική Αυτοδιοίκηση, με δημόσιες υπηρεσίες και Πανεπιστημιακούς υπεύθυνους. Ποια, λοιπόν, η συμβολή αυτών των φορέων στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών των Τσιγγάνων της Ελλάδας;

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και η Γ.Γ.Λ.Ε. κινήθηκαν σχεδόν παράλληλα για την εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Άλλοτε συνεργαζόμενοι και άλλοτε αυτόνομα, αλλά φροντίζοντας κάθε φορά το πρόγραμμά τους να χαρακτηρίζεται από αλληλουχία και συνεκτικότητα. Εξετάζοντας το έργο τους και θέτοντας τις δράσεις τους σε μία χρονική σειρά παρατηρούμε πως και οι δύο φορείς συμμετείχαν στην έρευνα που διεξήχθη από την Ευρωπαϊκή Ένωση για τους Τσιγγάνους της Ευρώπης το 1984-1985. Ας δούμε όμως ποιες ήταν συνολικά οι ενέργειες του κάθε φορέα στη χώρα μας.

Από το 1985 έως το 1987 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. συγκρότησε σταδιακά ομάδες εργασίας για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που προέρχονται από “ευπαθείς” ομάδες.³⁷ Εστίασε το ενδιαφέρον του κυρίως στη σχολική και προσχολική ηλικία και αρχικά επιχείρησε μια περιγραφή του

προβλήματος. Ενδεχομένως, όμως, οι ερευνητικές αυτές εργασίες να μην χαρακτηρίζονταν από ιδιαίτερο σθένος και ανάγκη να μελετηθούν ουσιαστικά οι ανάγκες των μειονοτικών ομάδων στην Ελλάδα και κυρίως των Τσιγγάνων. Σε αυτό το συμπέρασμα μπορεί να οδηγηθεί κανείς αν εξετάσει τις προτάσεις των επιτροπών. Η άγνοια για τον πληθυσμό των Ρομά κυριαρχεί σε όλες και οι ευθύνες για τον αναλφαβητισμό αυτών επιρρίπτεται κατά κύριο λόγο στον τρόπο ζωής τους.

Γι' αυτό, λοιπόν, το λόγο το ΥΠ.Ε.Π.Θ. κινήθηκε πιο μεθοδευμένα στις επόμενες ερευνητικές τους προσπάθειες. Συγκεκριμένα, το 1987 με δική του πρωτοβουλία εκπονήθηκε μελέτη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Τσιγγάνων, από την οποία διαφαίνεται μια προσέγγιση προσανατολισμένη προς τις ανάγκες τους. Την ίδια χρονιά, με αίτημα του προς τη Γ.Γ.Λ.Ε. ζήτησε την παρέμβαση της σε σχολικές ηλικίες Τσιγγάνων. Επίσης, σε εγκυκλίους του προς τις Διευθύνσεις της Α'βάθμιας εκπαίδευσης αναφέρεται συγκεκριμένα στην εκπαίδευση των παιδιών των Ρομά.³⁸

Στη συνέχεια, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. συνεργάστηκε με τη Γ.Γ.Λ.Ε. το 1992 προκειμένου να υλοποιηθεί στην Ελλάδα το πρόγραμμα που ενέκρινε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 1989 για την εκπαίδευση των Τσιγγάνων. Αρχικά τέθηκε σε εφαρμογή το πρόγραμμα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις όπου φοιτούν παιδιά των Ρομά και συνακόλουθα για την εκπαίδευση των τσιγγανοπαιδών.³⁹ Αξιοσημείωτη σε αυτή την προσπάθεια είναι η προσέγγιση προς τους εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός είναι ο ουσιαστικός εκφραστής της κυρίαρχης κουλτούρας μέσα στη σχολική τάξη και ο απόψεις και οι αντιλήψεις του επηρεάζουν σαφώς τη στάση που διαμορφώνει απέναντι στους μαθητές. Πόσο μάλλον όταν οι μαθητές προέρχονται από άλλη πολιτισμική ομάδα, όπως είναι οι Τσιγγάνοι. Στα προγράμματα που είχαν λάβει χώρα ως τότε, δεν είχε ληφθεί υπόψη η πολιτισμική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Μ' αυτό το πρόγραμμα, λοιπόν, ξεδιαλύνεται ο μύθος γύρω από τους Τσιγγάνους, ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται για τον τρόπο ζωής τους, για τις συνήθειες τους, για τη γλώσσα τους και για τις ιδιαιτερότητες τους και προετοιμάζεται να διδάξει πιο συστηματικά σε τάξη με τσιγγανόπαιδα.

Τις επόμενες χρονιές το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με εγκυκλίους του καλεί τις Διευθύνσεις της Α'βάθμιας εκπαίδευσης να συνεργαστούν με υπεύθυνους των Ν.Ε.Λ.Ε.. Στόχος του

³⁷ Βασιλειάδου Μ. – Παυλή Κορρέ Μ. (1998), «Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα», ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, σ. 44

³⁸ Βασιλειάδου Μ. – Παυλή Κορρέ Μ. (1998), ό.π.π., σ. 45

είναι να υλοποιηθεί ένα ειδικό πρόγραμμα για την προετοιμασία των τσιγγανοπαίδων πριν την ένταξη τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα.⁴⁰ Μάλιστα το 1994, μέσα στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ανακοίνωσε ότι θα εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα με τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για μετανάστες, παλιννοστούντες και Τσιγγάνους.⁴¹ Το πρόγραμμα αυτό τέθηκε σε εφαρμογή τη χρονιά 1994-95 και στα τμήματα αυτά φοίτησαν τσιγγανόπαιδα ανεξαρτήτου ηλικίας.

Τέλος, από το 1997 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. υλοποιεί πλέον συστηματικά και με περισσότερη ευαισθησία πρόγραμμα για την εκπαίδευση μειονοτικών ομάδων. Σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και με υπεύθυνο τον καθηγητή Αθ. Γκότοβο υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγάνων» τις χρονιές 1997-1999.⁴² Ο σχεδιασμός του προγράμματος προέβλεπε τέσσερις δράσεις. Κατά την εφαρμογή του, λοιπόν, πραγματοποιήθηκε έρευνα για τη συγκρότηση μιας εις βάθους γνώσης για τους Τσιγγάνους στην Ελλάδα και, πριν προβούν στην παραγωγή οποιουδήποτε άλλου εκπαιδευτικού υλικού, έγινε αξιολόγηση του ήδη υπάρχοντος στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Στις ακόλουθες δράσεις του προγράμματος αυτού έγιναν προσπάθειες παραγωγής υλικού για την επιμόρφωση των επιμορφωτών που θα εκπαιδεύσουν εκπαιδευτικούς, καθώς και μελέτες για τη διγλωσσία των παιδιών Ρομά.

Η Γ.Γ.Λ.Ε. από τη πλευρά της άρχισε να κινείται στο χώρο της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων από το 1984. Τότε έκανε την πρώτη της προσέγγιση προς τους Τσιγγάνους και ασχολήθηκε με τη μελέτη και την καταγραφή του τρόπου ζωής τους και με τον εντοπισμό των εκπαιδευτικών τους προβλημάτων. Στόχος του προγράμματος της ήταν η κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων. Μάλιστα, προχώρησε στον αλφαριθμητισμό των ενήλικων Ρομά, και στη συνέχεια σε προγράμματα συμβουλευτικής, αγωγής υγείας και σε δραστηριότητες κοινωνικών δεξιοτήτων.⁴³

Το 1986, μετά από αίτημα του ΥΠ.Ε.Π.Θ., προσέγγισε τα παιδιά Ρομά σχολικής ηλικίας. Στόχος της αυτή τη φορά ήταν «η ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και η προετοιμασία του εκπαιδευτικού συστήματος να εντάξει τα τσιγγανόπαιδα σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».⁴⁴

³⁹ Βασιλειάδου Μ. – Παυλή Κορρέ Μ. (1998), ό.π.π., σ 46

⁴⁰ Βασιλειάδου Μ. – Παυλή Κορρέ Μ. (1998), ό.π.π., σ.46

⁴¹ Βασιλειάδου Μ. – Παυλή Κορρέ Μ. (1998), ό.π.π., σ. 47

⁴² Βασιλειάδου Μ. – Παυλή Κορρέ Μ. (1998), ό.π.π., σ. 48

⁴³ Διεθνές Συμπόσιο: Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995 (1996), «Εκπαίδευση Τσιγγάνων. Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού», ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, σ. 55

⁴⁴ Διεθνές Συμπόσιο: Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995 (1996), ό.π.π., σ. 55

Για να φέρει σε πέρας με επιτυχία τον αρχικό της στόχο, η Γ.Γ.Λ.Ε., παράλληλα με την εφαρμογή του προγράμματος της προέβηκε και σε μια σειρά από ερευνητικές δραστηριότητες. Δηλαδή, ως το 1994 παρήγαγε μια σειρά οπτικοακουστικών υλικών, εξέδωσε έρευνες και μελέτες για τα προβλήματα των Τσιγγάνων, για τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για τσιγγανόπαιδα. Ακόμη, συγκέντρωσε θεωρητικό υλικό που αφορά τους Τσιγγάνους, φωτογραφικό υλικό από τις δραστηριότητες της και παραδοσιακή τσιγγάνικη μουσική από την Ελλάδα και από άλλες χώρες.⁴⁵ Επίσης, φρόντισε να αναπτύξει ένα ευνοϊκό κλίμα συνεργασίας με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και με φορείς άλλων χωρών που εργάζονται με τους Τσιγγάνους.

Για την εφαρμογή του προγράμματος της επιλέχθηκαν 22 νομοί σε όλη την Ελλάδα με κριτήριο τον σημαντικό αριθμό Τσιγγάνων που συγκεντρώνονται σ' αυτούς. Η υλοποίηση του ανατέθηκε στις Ν.Ε.Λ.Ε. (Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης) και κινήθηκε σε τρεις κυρίως άξονες:

1. α) Αρχικά επιχειρήθηκε η εκπαίδευση των ενήλικων Τσιγγάνων, η οποία επικεντρώθηκε στον αλφαριθμητισμό τους, σε κοινωνικές δραστηριότητες και σε απόπειρες για προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Παράλληλα εργάστηκε και με τις σχολικές ηλικίες τσιγγανοπαίδων με στόχο την προετοιμασία για την ένταξη τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. β) Ανέπτυξε κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες για την στήριξη της τσιγγάνικης οικογένειας, ώστε βοηθώντας τη να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της να αντληθεί και τη σημαντική συμβολή του σχολείου στην κοινωνική τους ένταξη. γ) Προσπάθησε να δημιουργήσει όσο το δυνατόν καλύτερες υποδομές (εγκαταστάσεις και εκπαιδευτικά μέσα) για τη λειτουργία των τμημάτων της και συγχρόνως παρήγαγε ειδικό διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των Τσιγγάνων.
2. α) Στο δεύτερο άξονα των δραστηριοτήτων της η Γ.Γ.Λ.Ε. κινήθηκε προς την επιμόρφωση των επιμορφωτών που θα εργάζονταν στα τμήματα των Τσιγγάνων και των τσιγγανοπαίδων. Τα άτομα αυτά επιλέγονταν με κάποια κριτήρια και επιμορφώνονταν με σεμινάρια. Μάλιστα, δόθηκε προτεραιότητα στους Τσιγγάνους επιμορφωτές (Mediators). β) Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν και σεμινάρια για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,

⁴⁵ Διεθνές Συμπόσιο: Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995 (1996), ό.π.π., σ. 55

ώστε τα τσιγγανόπαιδα να ενταχθούν στην επίσημη εκπαίδευση. γ) Τέλος, κρίθηκε αναγκαία και η εκπαίδευση των επαγγελματιών που λόγω του επαγγέλματος τους έρχονται σε επαφή με τους Τσιγγάνους. Επιχειρήθηκε δηλαδή η ενημέρωση τους για τον πολιτισμό και τις ιδιαιτερότητες των Τσιγγάνων και η ευαισθητοποίηση τους.

3. Στον τελευταίο άξονα του προγράμματος αυτού επιχειρήθηκε η ευαισθητοποίηση του κοινού για τη διαπίστωση και τον έλεγχο των προκαταλήψεων προς τους Τσιγγάνους και αντίστροφα. Για την επίτευξη αυτού του στόχου οι δραστηριότητες των υπευθύνων κινήθηκαν σε τρία επίπεδα : στο σχολικό περιβάλλον, στον τοπικό περίγυρο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.⁴⁶

Κατά την υλοποίηση του παραπάνω προγράμματος πραγματοποιήθηκε και έρευνα για τον εντοπισμό των εκπαιδευτικών δυσκολιών που συναντούν οι μαθητές Ρομά. Με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν σχεδιάστηκε και άρχισε να εφαρμόζεται μέσα στα ίδια τμήματα ένα ειδικό διδακτικό υλικό. Το υλικό που εκπονήθηκε λέγεται “Μαθαίνω Γράμματα” και διαμορφώθηκε σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες των τσιγγανοπαίδων. Για τους εκπαιδευτικούς, το βιβλίο συνοδεύονταν από ένα εγχειρίδιο με επεξηγήσεις, οδηγίες και πληροφορίες για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Τσιγγάνων.

Ως προς το περιεχόμενο του, στο βιβλίο αυτό συμπεριλαμβάνονταν πολλά στοιχεία από το άμεσο περιβάλλον των Τσιγγάνων. Εικόνες με αντικείμενα, μορφές και καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής. Αλλά και τα θέματα που παρουσιάζονταν μέσα στο βιβλίο αποτελούσαν εφόρμηση για συζήτηση για την προέλευση και τον τρόπο ζωής των Ρομά. Επιπλέον, οι διδακτικοί μέθοδοι που προτείνονταν στους εκπαιδευτικούς ήταν κατά κύριο λόγο βιωματικές. Μάλιστα, λόγω της ανυπαρξίας γραπτού λόγου στη Ρομανί, για τη διδακτική της γραφής χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος RIEU – KEROUEDAN, δηλαδή από την κίνηση στη γραφή. Τέλος, για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τις ιδιαιτερότητες της γλώσσας των Τσιγγάνων, της Ρομανί, ώστε να γίνουν κατανοητές οι όποιες δυσκολίες συναντούν τα τσιγγανόπαιδα στην εκμάθηση της ελληνικής.

⁴⁶ Βασιλειάδου Μ. – Παυλή Κορρέ Μ. (1998), ό.π.π., σ. 56-66

Στο δεύτερο άξονα του προγράμματος της Γ.Γ.Λ.Ε., που παρατέθηκε παραπάνω, σημειώνεται η ανάγκη εκπαίδευσης επιμορφωτών για τα τμήματα Τσιγγάνων και τσιγγανοπαίδων. Κατά την επιλογή των επιμορφωτών, λοιπόν, δόθηκε προτεραιότητα σε Τσιγγάνους που πληρούσαν κάποιες συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Αυτοί αποτέλεσαν και τους πρώτους συνδέσμους (mediators). Ο ρόλος αυτών των Τσιγγάνων ήταν και είναι πολύ σημαντικός. Προέρχονται από την ομάδα που βιώνει τον Κοινωνικό Αποκλεισμό, αποτελούν μέλη αυτής της ομάδας και μπορούν να λειτουργήσουν ως μηχανισμοί που θα ενεργοποιήσουν ή θα συμβάλλουν στη διαδικασία της ένταξης ή της επανένταξης της ομάδας στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα αυτός ο ρόλος ανατέθηκε πιλοτικά σε κάποιους Τσιγγάνους. Ωστόσο, μεταξύ 1998-2000 έγιναν πιο συστηματικές προσπάθειες για την εκπόνηση υλικού κατάλληλου για την εκπαίδευση Τσιγγάνων Συνδέσμων. Το υλικό αυτό αποτέλεσε προϊόν του διακρατικού σχήματος “PROKLISI”, στο πλαίσιο της Κοινοτικής Πρωτοβουλίας Απασχόλησης / INTEGRA.⁴⁷ Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτό το πρόγραμμα, ο Σύνδεσμος έπρεπε να προσεγγίσει και τις δύο ομάδες και να επιχειρήσει να τις φέρει σε επαφή. Πιο συγκεκριμένα, έπρεπε να διασυνδέσει άτομα και φορείς, αλλά και συλλογικά όργανα που εκπροσωπούν την ομάδα και φορείς παροχής υπηρεσιών. Δηλαδή να διασυνδέσει την τοπική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία. Επίσης, ο ρόλος του ήταν συμβουλευτικός και αποτελούσε και σημαντική πηγή πληροφόρησης και για τις δύο ομάδες. Τέλος, αυτός θα διαπραγματεύονταν και θα λειτουργούσε εξισορροπητικά στις σχέσεις μεταξύ της αποκλεισμένης ομάδας και της ευρύτερης κοινωνίας.⁴⁸

Το πρόγραμμα “PROKLISI” υλοποιήθηκε στην Ελλάδα από τη Γ.Γ.Λ.Ε. και το Διαδημοτικό Κ.Ε.Κ. “ΕΥΠΥΡΙΔΕΣ” σε συνεργασία με τις Ν.Ε.Λ.Ε. και με φορείς των Τσιγγάνων σε όλη σχεδόν την Ελλάδα. Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων Συνδέσμων είχε σεμιναριακή μορφή και διακρίνονταν σε θεωρητικό και πρακτικό μέρος. Δηλαδή, κάποιες ώρες γίνονταν μαθήματα και τον υπόλοιπο χρόνο οι εκπαιδευόμενοι καταρτίζονταν σε επαγγελματικές δραστηριότητες. Αποτελέσματα αυτού του προγράμματος δυστυχώς δεν έχουν δημοσιευθεί ακόμη. Παρόλα αυτά, γνωρίζουμε

⁴⁷ Κοινοτική Πρωτοβουλία Απασχόληση / INTEGRA (1999), «Διακρατικό Σχήμα “Proklisi” : Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση Τσιγγάνων Συνδέσμων (Mediators)», ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, σ. 7

⁴⁸ Κοινοτική Πρωτοβουλία Απασχόληση / INTEGRA (1999), ό.π.π., σ. 12

ότι κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του γινόταν αξιολόγηση του κάθε μεθοδολογικού βήματος ώστε να αποφευχθούν και να διορθωθούν τυχόν λάθη.

Μία άλλη εκπαιδευτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε για την εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων είναι η “ΓΕΝΕΣΙΣ”. Το πρόγραμμα αυτό διαμορφώθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και σε συνεργασία με το ΥΠ.Ε.Π.Θ.. Πρόκειται για “ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στις τάξεις των Τσιγγάνων” και είναι ενδεικτικό για παιδιά σχολικής ηλικίας, αλλά και μεγαλύτερα που “δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ μαθήματα στο σχολείο, που εγκατέλειψαν γρήγορα ή που δεν παρακολουθούν τακτικά τα σχολικά μαθήματα”.⁴⁹ Τις χρονιές 1993-94 και 1994-95 το πρόγραμμα της “ΓΕΝΕΣΙΣ” εφαρμόστηκε σε τάξεις με τσιγγανόπαιδα στην περιοχή της Δυτ. Θεσσαλονίκης, στην περιοχή Σοφάδες Καρδίτσας και σε τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας για παιδιά πρόσφατα επαναπατρισθέντων Ελλήνων Ποντίων της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.⁵⁰

Στόχος της “ΓΕΝΕΣΙΣ” είναι ο “αλφαριθμητισμένος” άνθρωπος. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις αρχές της, αυτό θα επιτευχθεί όταν αποκτηθεί ή / και ενισχυθεί η γνώση της ελληνικής γλώσσας που θα εξασφαλίσει στα παιδιά Ρομά την ισότιμη συμμετοχή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και θα το βοηθήσει να ενταχθεί ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, η απόκτηση της ελληνικής γλώσσας από τους Ρομά είναι απαραίτητη και για την ένταξη τους στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.⁵¹

Τέλος, σ’ αυτό το σημείο αξίζει να σημειώσουμε και κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία του προγράμματος της “ΓΕΝΕΣΙΣ”. Πέρα, δηλαδή, από την ιδιαίτερη μορφή του περιεχομένου του (7 βιβλικές “ημέρες”, 7 μικρά αναγνωστικά), τα θέματα και το λεξιλόγιο που πραγματεύεται είναι συνδυασμός τόσο σχολικών όσο και καθημερινών θεμάτων από την τηλεόραση. Αλλά και η διδασκαλία του επικεντρώνεται κυρίως στην ανάγνωση, την κατανόηση και τη χρήση των λέξεων και λιγότερο στη γραφή. Ακόμη, το υλικό που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος είναι ευτελές και αναπαράγεται εύκολα. Επίσης, κάθε βιβλική μέρα έχει έναν χρωματικό κώδικα που συμβάλλει στην παρακολούθηση της προόδου του μαθητή, καθώς ακόμα και ο αναλφάβητος μπορεί να θυμηθεί πιο εύκολα το χρώμα στο οποίο σταμάτησε. Τέλος, χαρακτηριστικό είναι και το γεγονός ότι το παιδί μπορεί

⁴⁹ Διεθνές Συμπόσιο: Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995 (1996), ό.π.π., σ. 215

⁵⁰ Διεθνές Συμπόσιο: Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995 (1996), ό.π.π., σ. 217

⁵¹ Διεθνές Συμπόσιο: Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995 (1996), ό.π.π., σ. 215-216

να συνεχίσει το πρόγραμμα ακόμα και στην περίπτωση μετεγκατάστασης της οικογένειας του, καθώς εφαρμόζεται εξατομικευμένη διδασκαλία.⁵²

Πέρα από αυτές τις συστηματικές προσπάθειες για την εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα, μόνο κάποιες μεμονωμένες απόπειρες μπορούν να αναφερθούν. Μία από αυτές είναι και ο δάσκαλος Α. Νικολαΐδης. Για πολλά χρόνια, σχεδόν από τις αρχές του '80, ασχολήθηκε με την εκπαίδευση των Ρομά εκπροσωπώντας διάφορους φορείς, όπως “ΣΩΣΤΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ” και “ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ”. Στο προσωπικό του ερευνητικό έργο συγκαταλέγεται και η μέθοδος αλφαριθμητισμού “ΓΟΡΓΟΝΑ”. Τέλος, η οργάνωση “ΣΩΣΤΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ” ασχολήθηκε με τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας στα Άνω Λιόσια και οργάνωσε τμήματα δημιουργικής απασχόλησης.⁵³

⁵² Διεθνές Συμπόσιο: Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995 (1996), ό.π.π., σ. 216-217

∴ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΔΥΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΕΩΝ

Από τη στιγμή που μία κοινωνία γίνεται πολυπολιτισμική κάποιες αλλαγές στις δομές της είναι μάλλον αναπόφευκτες. Οι εθνοπολιτισμικές ομάδες που έρχονται να συμβιώσουν μαζί με την κυρίαρχη ομάδα προβάλλουν αξιώσεις για να ενταχθούν στο ήδη υπάρχον κοινωνικό σύνολο και να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τους. Τα μέλη των μειονοτικών ομάδων συναντιούνται με αυτά της κυρίαρχης μέσα σε διάφορα θεσμικά πλαίσια. Εκεί αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν πολιτισμικά στοιχεία και, όταν οι συνθήκες είναι ευνοϊκές, αναπτύσσεται κλίμα αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού. Βέβαια, ο βαθμός στον οποίο θα επιτευχθεί αυτός ο αμοιβαίος σεβασμός ποικίλει ανάλογα με τη στάση που θα τηρήσει η κυρίαρχη ομάδα προς τους “άλλους”. Αν δηλαδή θεωρήσει την παρουσία των μειονοτικών ομάδων ως “πρόβλημα” που χρειάζεται άμεση αντιμετώπιση για να επιτευχθεί η ένταξη και η αποδοχή τους, τότε θα ακολουθήσει μια τακτική επιπολιτισμού. Αν όμως η επίσημη εξουσία αναγνωρίσει τον πολιτισμικό πλουραλισμό που χαρακτηρίζει το σύνολο της κοινωνίας και σεβαστεί τις ιδιαιτερότητες των επιμέρους ομάδων, τότε η πολιτική της θα στηριχθεί σε αντιρατσιστικές διαθέσεις.

Στις παραπάνω διαπιστώσεις μπορεί να οδηγηθεί κανείς αν μελετήσει τη σχετική βιβλιογραφία για τις προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας. Απλά στο σημείο αυτό αναφέρω δύο σχεδόν αντίθετες θεωρητικές θέσεις και πολιτικές, την αφομοίωση και τον πολυπολιτισμό. Στο προηγούμενο κεφάλαιο συζητήθηκαν εκτενώς όλα τα θεωρητικά πλαίσια (αφομοίωση, ενσωμάτωση, πολυπολιτισμικότητα, αντιρατσισμός, διαπολιτισμικότητα) στις αρχές των οποίων μπορεί να στηριχθεί η οργάνωση μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Μάλιστα, η συζήτηση επικεντρώθηκε στην εφαρμογή αυτών των πολιτικών μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Άλλωστε ο εκπαιδευτικός χώρος απασχολεί ιδιαίτερα τους θεωρητικούς για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβλημάτων των εθνοπολιτισμικών ομάδων.⁵⁴

⁵³ Βασιλειάδου Μ. – Παυλή Κορρέ Μ. (1998), ό.π.π., σ. 50

⁵⁴ Μάρκου Γ. Π. (1996), «Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, σ. 3

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό θεσμό για το μετασχηματισμό της κοινωνίας. Μέσα στα πλαίσια αυτής μεταδίδονται γνώσεις, δεξιότητες, ιδεολογίες, αντιλήψεις, κανόνες, αξίες, συμπεριφορές, στάσεις και ουσιαστικά λειτουργεί ως κοινωνικοποιητικό μέσο για την ένταξη των ατόμων στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι Τσιγγάνοι ερχόμενοι στο σχολείο αλληλεπιδρούν με τα μέλη των μη τσιγγάνικων ομάδων. Είναι φορείς μιας πολιτισμικής παράδοσης με ιδιαιτερότητες και στο σχολείο έρχονται σε επαφή με μια παράδοση κυρίαρχη σε κάθε έκφανση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τι γίνεται, λοιπόν, όταν δύο διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις συναντιούνται σ' ένα πλαίσιο όπως η εκπαίδευση; Θα συνυπάρξουν ή θα επικρατήσει η κυρίαρχη; Πώς αυτή η συνάντηση επηρεάζει τον ψυχισμό των παιδιών μειονοτήτων και συγκεκριμένα των Τσιγγάνων;

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση μειονοτήτων είναι αφομοιωτική. Στο προηγούμενο κεφάλαιο διερευνήθηκαν βιβλιογραφικά τα πιλοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και της Γ.Γ.Λ.Ε. για τον αναλφαβητισμό και την εκπαίδευση των Τσιγγάνων. Ωστόσο, οι ενέργειες αυτές αποτελούν μόνο προσπάθειες για την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής πολιτικής κατά την προσέγγιση αυτής της ομάδας. Ο πραγματικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης είναι μονοδιάστατος (η μία εκπαιδευτική βαθμίδα προετοιμάζει για την επόμενη) και μονογλωσσικός (βασική προϋπόθεση η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας). Οι ιδιαιτερότητες των μαθητών μειονοτικών ομάδων δεν λαμβάνονται υπόψη. Αντιθέτως, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί αφομοιωτικά θεωρεί πως ο μαθητικός πληθυσμός που εμπερικλείει στους κόλπους του είναι “ομοιόμορφος”⁵⁵ και παρέχει σε όλους ίσες ευκαιρίες. Παρακάτω, λοιπόν, θα αναφερθούν συνοπτικά εκείνα τα στοιχεία της ελληνικής εκπαίδευσης που την καθιστούν ανεπαρκή να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μειονοτήτων, και κυρίως των Τσιγγάνων, αλλά και υπεύθυνη για τη σχολική αποτυχία τους.⁵⁶

Καταρχήν, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν συνδέεται απαραίτητα με την παραγωγική ώστε να εξασφαλίζεται η επαγγελματική αποκατάσταση. Αλλά και ο τρόπος οργάνωσης της εκπαίδευσης είναι προσαρμοσμένος προς τις ανάγκες της κυρίαρχης ομάδας. Αν και κηρύττει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους, δημιουργεί σχολεία με διαφοροποιημένο κύρος. Επιπλέον, ορίζει ως κριτήριο

⁵⁵ Βασιλειάδου Μ. - Παυλή Κορρέ Μ. (1998), «Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα», ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, σ. 11

⁵⁶ Βασιλειάδου Μ. - Παυλή Κορρέ Μ. (1998), ό.π.π., σ. 12-20

φοίτησης τη σχολική ηλικία των μαθητών και με την οργάνωση του σχολικού χώρου προσδιορίζει ένα συγκεκριμένο είδος σχέσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευόμενους. Άλλα χαρακτηριστικά στοιχεία είναι η διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος καθώς και των διδακτικών σκοπών και μεθόδων. Δηλαδή στην καθημερινότητα του σχολείου είναι έκδηλο το γεγονός πως οι γνώσεις που παρέχονται και οι επιδιώξεις του προγράμματος είναι προσανατολισμένες προς τις αξίες της κυρίαρχης ομάδας. Ακόμα και τα υλικά που χρησιμοποιούνται κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων είναι οικεία μόνο σε ένα μέρος του μαθητικού δυναμικού. Εκείνο, όμως, που διακρίνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο μονογλωσσικός του χαρακτήρας, όπου η γλώσσα του σχολείου είναι και η επίσημη γλώσσα του κράτους. Η εκμάθηση της είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της γνώσης, αλλά και για την ένταξη του ατόμου στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Τέλος, τόσο το σύστημα αμοιβών - ποινών όσο και οι αξιολογικοί μηχανισμοί και οι άγραφτοι κανόνες του σχολείου διαμορφώνονται σύμφωνα με τις πολιτισμικές αξίες, πεποιθήσεις και προσδοκίες της κυρίαρχης ομάδας.

Αυτά, λοιπόν, είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και τα παιδιά Τσιγγάνων καλούνται να εκπαιδευτούν μέσα σ' αυτά τα πλαίσια. Στο δεύτερο κεφάλαιο αυτής της εργασίας διερευνήσαμε τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύουν τα παιδιά τους οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι και τη σημασία που έχει γι' αυτούς το σχολείο. Από μία συγκριτική εξέταση των δύο αυτών πολιτισμικών παραδόσεων, του σχολείου και της τσιγγάνικης, αμέσως εντοπίζονται σημαντικά σημεία απόκλισης ανάμεσα στις δύο κουλτούρες. Στοιχεία δηλαδή της τσιγγάνικης κουλτούρας που απορρίπτονται από τις αρχές της επίσημης εκπαίδευσης και αντίστροφα, με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγκρουση. Σύγκρουση βέβαια που κατά κύριο λόγο τη βιώνει το τσιγγανόπαιδο και οι επιπτώσεις επέρχονται στο δικό του ψυχισμό. Που λοιπόν συγκρούονται οι δύο παραδόσεις;

Ο θεσμός του σχολείου δεν υφίσταται στην τσιγγάνικη παράδοση. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται περισσότερο από τα αποτελέσματα ερευνών της Γ.Γ.Λ.Ε. και του ΥΠ.Ε.Π.Θ (Μ. Βασιλειάδου – Μ. Παυλή Κορρέ, 1998). Η δομή του σχολείου, η γλώσσα του, οι αρχές και οι αξίες του είναι άγνωστες στο τσιγγανόπαιδο. Από την πρώτη επαφή του με αυτόν το χώρο εισέρχεται σε έναν κόσμο τελείως διαφορετικό από αυτόν που ήξερε. Καταρχήν, ο σχολικός χώρος του είναι ξένος. Το κτίριο, η διαρρύθμιση του, η σχολική τάξη, τα διδακτικά υλικά, η τοποθέτηση τους μέσα στο

χώρο δημιουργούν είδη σχέσεων άγνωστα προς το τσιγγανόπαιδο. Τίποτα εκεί μέσα δεν θυμίζει το περιβάλλον της τσιγγάνικης κοινότητας. Επιπλέον, υπάρχουν όρια και κανόνες που έχουν τεθεί από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και λειτουργούν περιοριστικά για τους μικρούς Τσιγγάνους. Οι συμπεριφορές τους, οι στάσεις τους, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ελευθερία κινήσεων, την ανεξαρτησία και την ανάληψη πρωτοβουλιών δεν συμβαδίζουν με τις αρχές του σχολείου. Ίσα - ίσα χαρακτηρίζονται ως άτομα με ανάρμοστη συμπεριφορά, απορρίπτονται και κρίνεται άμεση η επέμβαση της εκπαίδευσης για τη συμμόρφωση τους.

Βασικό σημείο απόκλισης των δύο εκπαιδευτικών πρακτικών είναι και η μορφή του σχολικού προγράμματος με τους διδακτικούς του στόχους και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί. Τα μαθήματα, το περιεχόμενο τους και η σπουδαιότητα που αυτά κατέχουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι εντελώς ξένα προς την τσιγγάνικη παράδοση. Οι εμπειρίες των τσιγγανοπαιδών, οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες τους δεν συμπεριλαμβάνονται σ' αυτά. Γι' αυτούς η γνώση πηγάζει από την καθημερινή εμπειρία και είναι στενά συνδεδεμένη με την προσωπική αλληλεπίδραση. Είναι αναμενόμενο, λοιπόν, τα νεαρά μέλη της ομάδας των Τσιγγάνων να αντιδρούν στη μορφή του σχολείου και να το απορρίπτουν με τη σειρά τους. Η αφομοιωτική πολιτική της επίσημης εξουσίας, όπως διαφαίνεται από τους διδακτικούς στόχους του σχολείου, απειλεί την επιβίωση της τσιγγάνικης κουλτούρας καθώς οι αξίες και οι αντιλήψεις του σχολείου έρχονται σε κάθετη ρήξη με αυτές του οικογενειακού περιβάλλοντος. Ακόμη και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη διάρθρωση της διδασκαλίας στη σχολική τάξη δεν συμφωνούν με τις παιδαγωγικές μεθόδους των Τσιγγάνων γονιών. Μάλιστα, η σημαντικότητα της εμπειρίας για τη διαμόρφωση της σκέψης του τσιγγανόπαιδου, το πνεύμα της ομαδικότητας και της συνεργατικότητας, καθώς και άλλες αξιολογες πτυχές της παιδαγωγικής τους δεν λαμβάνονται υπόψη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το μεγαλύτερο όμως πλήγμα που μπορεί να φέρει η επίσημη εκπαίδευση στην πολιτισμική ταυτότητα του τσιγγανόπαιδου είναι η απόρριψη της γλώσσας του. Η γλώσσα του σχολείου είναι η ελληνική, ενώ τα τσιγγανόπαιδα που έρχονται να φοιτήσουν κατά κύριο λόγο ομιλούν την τσιγγάνικη. Αυτή αποτελεί την πολιτισμική τους κληρονομιά και μέσα από αυτή μπορούν να εκφράσουν τις σκέψεις, τις επιθυμίες και τις αντιλήψεις της ομάδας τους. Τα παιδιά αυτά, λοιπόν, υποχρεώνονται να μάθουν την ελληνική όχι μόνο γιατί η γλώσσα αυτή αποτελεί "ένα όχημα για να προχωρήσουν στην κατάκτηση περαιτέρω γνώσεων, αλλά και κάτι που πρέπει να

μάθουν πρώτα και που πιθανόν ποτέ δεν θα εξοικειωθούν απόλυτα με τη χρήση του αφού είναι κατά κανόνα αποκλεισμένα από το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον όπου η γλώσσα φυσικά ομιλείται”.⁵⁷ Η τσιγγάνικη γλώσσα ομιλείται μέσα στο σπίτι του τσιγγανόπαιδου, καθώς και μέσα στην ευρύτερη κοινότητά του. Στο σχολείο η χρήση της απορρίπτεται και τα παιδιά αυτά μπαίνουν στη διαδικασία να μάθουν την επίσημη γλώσσα. Δηλαδή μπαίνουν στη διαδικασία να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα, να επικοινωνούν μόνο με αυτή και να τη χρησιμοποιούν με ευχέρεια, καθώς αυτή αποτελεί το κύριο κοινωνικοποιητικό μέσο προκειμένου να γίνουν αποδεκτά από το ευρύτερο σύνολο. Η χρήση της μητρικής γλώσσας δεν επιτρέπεται στα τσιγγανόπαιδα.

Το σχολείο, λοιπόν, αποτελεί το κύριο πεδίο αντιπαράθεσης μεταξύ τσιγγάνικης και μη τσιγγάνικης κοινωνίας. Στα σημεία που αναφέρθηκαν παραπάνω αλλά και σε πολλές άλλες εκδηλώσεις τόσο της σχολικής δραστηριότητας και πολύ περισσότερο της ευρύτερης κοινωνικής, οι δύο πολιτισμικές παραδόσεις συγκρούονται. Συγκεκριμένα όμως μέσα στο σχολείο η πολιτισμική ταυτότητα του Τσιγγάνου απορρίπτεται. Η γλώσσα του, η εμφάνιση του, ο τρόπος ζωής και ο τρόπος σκέψης του, οι εμπειρίες του και η κουλτούρα στο σύνολο της δεν γίνονται αποδεκτές από τα μέλη των μη τσιγγάνικων ομάδων του σχολείου. Το αξιακό σύστημα της οικογένειας του όχι μόνο δεν συμβαδίζει με αυτό του σχολείου αλλά συγκρούεται μαζί του.

Εδώ είναι απαραίτητη και η αναφορά στο ρόλο που διαδραματίζουν οι μη Τσιγγάνοι εκπαιδευτικοί και μαθητές στην ποιότητα των σχέσεων που δημιουργούνται με τα τσιγγανόπαιδα στο σχολείο. Αυτοί αντιπροσωπεύουν την περιβάλλουσα κοινωνία μέσα στα πλαίσια του σχολικού χώρου και αναπόφευκτα η στάση και η συμπεριφορά τους επηρεάζεται από τη γενικότερη στάση απέναντι στους Τσιγγάνους. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις της μη τσιγγάνικης κοινωνίας διαμορφώνουν μια εχθρική αντιμετώπιση αυτής της πολιτισμικής μειονότητας και μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο.⁵⁸ Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική είναι συνυφασμένη με τη στάση των μη τσιγγάνων εκπαιδευτικών και συμμαθητών καθώς αυτοί είναι οι εκφραστές της. Οι δάσκαλοι δεν μπορούν να παρεκκλίνουν από το γενικότερο αφομοιωτικό πνεύμα με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν και να αξιολογούν τα τσιγγανόπαιδα σύμφωνα με τις αξίες του σχολείου και ανάλογα με τις προσδοκίες που έχουν από αυτά. Συνεπώς απορρίπτουν τις συμπεριφορές που

⁵⁷ Βασιλειάδου Μ. - Παυλή Κορρέ Μ. (1998), ό.π.π., σ. 18

κρίνονται “ανάρμοστες” από το θεσμικό σχολικό πλαίσιο και με τη στάση τους επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των τσιγγανοπαίδων.⁵⁹

Εξίσου απορριπτική είναι και η συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών. Έχουν μεγαλώσει μέσα σε μη τσιγγάνικα οικογενειακά περιβάλλοντα και είναι φορείς των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων αυτών απέναντι στους Τσιγγάνους. Κατά τη διάρκεια λοιπόν της αλληλεπίδρασης τους με τα τσιγγανόπαιδα η σύγκρουση σχεδόν θεωρείται δεδομένη. Ο Λιεζουά⁶⁰ αναφερόμενος στο χαρακτήρα της επίσημης εκπαίδευσης σε σχέση με τους Τσιγγάνους σημειώνει τη διαφορετική αντίληψη που έχουν οι Τσιγγάνοι και οι μη Τσιγγάνοι μαθητές για τα πράγματα. Συγκεκριμένα αναφέρεται στις έννοιες του χώρου και του χρόνου, τις οποίες οι μαθητές τις βιώνουν διαφορετικά εξαιτίας της διαφορετικής τους πολιτισμικής προέλευσης. Όμως, ένα ακόμη σημείο κρούσης των δύο ομάδων είναι το σχολικό παιχνίδι, το οποίο διαφέρει από το τσιγγάνικο ως προς τα είδος των γνώσεων που αναπτύσσει στα παιδιά. Σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής ζωής στο σχολείο οι μαθητές της κυρίαρχης κουλτούρας αντιτίθενται σε αυτούς της τσιγγάνικης και οι συνέπειες είναι άμεσες ή έμμεσες για τα μικρά τσιγγανόπαιδα. Οι κοινωνικοί ερευνητές μέσα στα σχολεία σημειώνουν τιμωρίες, σταδιακή απομάκρυνση και απομόνωση από την υπόλοιπη ομάδα, επιθέσεις, αποκλεισμό από σχολικές εκδηλώσεις, κ.ά.

Επομένως, οι ανησυχίες του Τσιγγάνου γονέα που στέλνει το παιδί του στο σχολείο για να εκπαιδευτεί και να μορφωθεί είναι αναμενόμενες. Το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολο του είναι εχθρικό προς την τσιγγάνικη μειονότητα. Προβάλλει και αναπαράγει πρότυπα που συμβαδίζουν με τις μη τσιγγάνικες αντιλήψεις και πεποιθήσεις. Αν το τσιγγανόπαιδο συμμορφωθεί σε αυτά τα πρότυπα κινδυνεύει να χάσει την πολιτισμική του ταυτότητα. Γιατί, λοιπόν, να τεθεί σε κίνδυνο η κουλτούρα του; Άλλωστε, δεν πρέπει να λησμονηθεί πως η επίσημη εκπαίδευση δεν συμβαδίζει με την επαγγελματική δραστηριότητα της τσιγγάνικης ομάδας. Σύμφωνα με την κρίση των Τσιγγάνων, το σχολείο δεν μπορεί να εξασκήσει τα παιδιά τους στις απαραίτητες δεξιότητες για τα παραδοσιακά τους επαγγέλματα. Η παιδαγωγική του δεν είναι κατάλληλη για την εκπαίδευση του τσιγγανόπαιδου. Όπως πολύ χαρακτηριστικά παρατηρεί η Gustaffson αναφερόμενη στην εκπαίδευση των

⁵⁸ Βασιλειάδου Μ. - Παυλή Κορρέ Μ. (1998), ό.π.π., σ. 25

⁵⁹ Μάρκου Γ. Π. (1996), ό.π.π., σ. 35

⁶⁰ Λιεζουά, Ζαν-Πιερ, (1999), «Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές. Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης», Εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα, σ. 234

Τσιγγάνων στη Σουηδία : “...το αποτέλεσμα της γνώσης που μεταδίδεται από το σχολείο είναι ο θάνατος του τσιγγανόπαιδου...”⁶¹

Τα άτομα όμως που βιώνουν πολύ έντονα τη σύγκρουση των δύο παιδαγωγικών είναι τα μικρά τσιγγανόπαιδα. Αυτά βρίσκονται ανάμεσα σε δυο κόσμους, της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας του σχολείου. Έχουν ανατραφεί με τις παραδοσιακές τσιγγάνικες πρακτικές και όλες τους οι εμπειρίες προέρχονται από το χώρο αυτό. Με την είσοδο τους στο σχολείο έρχονται σε ένα θεσμικό πλαίσιο προσδιορισμένο από τη μη τσιγγάνικη κοινωνία, αρνητικό και απορριπτικό προς τις δικές τους εμπειρίες. Εμπειρίες που, αν και τις απέκτησε, τις αξιοποίησε και τις προσάρμοσε μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, στα πλαίσια του σχολείου στιγματίστηκε γι’ αυτές, απορρίφθηκε και τιμωρήθηκε.⁶² Είναι αναμενόμενο λοιπόν τα παιδιά αυτά να εγκαταλείψουν το σχολείο ή και αν μείνουν να επωμιστούν τις συνέπειες της αναπόφευκτης σύγκρουσης. Καλούνται δηλαδή να μάθουν μια άλλη γλώσσα και να αποδεχτούν τις αξίες και τα πρότυπα της επίσημης εκπαίδευσης, η οποία εμφανίζεται ως μόνη δίοδος για την ένταξη του τσιγγανόπαιδου στην ευρύτερη κοινωνία. Άραγε τι συνέπειες μπορεί να έχει η αποδοχή των στοιχείων μιας άλλης ταυτότητας στην ταυτότητα του τσιγγανόπαιδου; Η αφομοιωτική πολιτική της επίσημης εκπαίδευσης έχει επιπτώσεις στον ψυχισμό των μικρών Τσιγγάνων; Έχει επιπτώσεις στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση τους; Η συμπεριφορά τους προσαρμόζεται στα νέα πλαίσια του σχολείου ή όχι; Ποιοι οι διέξοδοι που του απομένουν;

Αυτά είναι μόνο κάποια από τα ερωτήματα που αναδύθηκαν κατά τη βιβλιογραφική εξέταση της σύγκρουσης ανάμεσα στη μη τσιγγάνικη και την τσιγγάνικη παράδοση. Η έρευνα των ψυχολόγων στον τομέα της εκπαίδευσης των μειονοτήτων και ιδιαίτερα των Τσιγγάνων είναι αρκετά περιορισμένη. Κατά κύριο λόγο ασχολήθηκαν με τις επιπτώσεις της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής στον ψυχισμό των παιδιών μεταναστών, παλιννοστούντων και επαναπατρισθέντων Ελλήνων. Παραδείγματος χάρη, οι Γεωργιάς και Παπαστυλιανού (J.Georgas & D.Papastylianou, 1996) διερεύνησαν με τη χρήση ερωτηματολογίου πώς οι επιπολιτισμικές προσεγγίσεις επηρεάζουν την εθνική ταυτότητα των εφήβων επαναπατρισθέντων Ελλήνων.

⁶¹ Βασιλειάδου Μ. - Παυλή Κορρέ Μ. (1998), ό.π.π., σ. 28

⁶² Λιεζουά Ζαν-Πιερ (1999), ό.π.π., σ. 235

Με την ψυχολογική προσαρμογή των μεταναστών ασχολήθηκαν άλλες ερευνητικές εργασίες όπως αυτές της Μ. Ντάλλα (Μ. Ντάλλα, 1999) και της Α. Λεονταρή (Angeliki Leontari, 2000). Η πρώτη ερευνήτρια επικεντρώθηκε στις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας και στους μετανάστες μαθητές. Συγκεκριμένα επιχείρησε να παρέμβει με προγράμματα και δραστηριότητες στους “ηγέτες-μαθητές” της σχολικής τάξης γυμνασίου με σκοπό να αλλάξει τις στάσεις και τις συμπεριφορές αυτών και των συμμαθητών τους απέναντι σε παιδιά μεταναστών. Αξιοσημείωτο εύρημα αυτής της εργασίας είναι πως η παρέμβαση στους “ηγέτες-μαθητές” μπορεί να φέρει κάποια θετική αλλαγή στη στάση και τη συμπεριφορά αυτών προς τους μετανάστες μαθητές, αλλά δεν μπορεί εύκολα να αλλάξει όλες τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους. Η δεύτερη ερευνήτρια εστιάστηκε περισσότερο στις επιπτώσεις του επιπολιτισμού στις σχέσεις των παιδιών μεταναστών με τους συνομήλικους τους, στην αυτοαντίληψη τους και στον τρόπο που βιώνουν το αίσθημα της μοναξιάς. Από τα ευρήματα της δεν προκύπτουν σημαντικές διαφορές στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και στον τρόπο που βιώνουν τη μοναχικότητα τα παιδιά της χώρας υποδοχής και τα παιδιά μεταναστών. Ωστόσο, χαρακτηριστικό είναι πως οι σχέσεις των συνομηλίκων των δύο ομάδων επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική προέλευση των μεταναστών.

Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών αφορούν συγκεκριμένες μειονοτικές ομάδες (μετανάστες, παλιννοστούντες, επαναπατρισθέντες) που συνυπάρχουν μαζί με την κυρίαρχη μέσα στο εκπαιδευτικό σύνολο. Η μειονότητα των Τσιγγάνων στην Ελλάδα δεν συμπεριλαμβάνεται σ’ αυτές τις κατηγορίες. Συνυπάρχει με τις υπόλοιπες μη τσιγγάνικες εθνοπολιτισμικές ομάδες μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, έχει την ελληνική υπηκοότητα, αλλά εξαιτίας της πολιτισμικής της ιδιαιτερότητας υφίσταται τον κοινωνικό αποκλεισμό. Οι άξονες που θέτουν οι προαναφερθείσες ερευνήτριες για τον εντοπισμό των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μεταναστών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για ανάλογη ερευνητική δραστηριότητα σε παιδιά Τσιγγάνων. Αυτό αποτελεί μια πρόταση για περαιτέρω διερεύνηση. Σ’ αυτό το σημείο, όμως, γεννιούνται κι άλλα ερωτήματα για την παρουσία των τσιγγανοπαίδων μέσα στο σχολείο. Σε ποιο βαθμό, λοιπόν, η αυτοαντίληψη των νεαρών Τσιγγάνων επηρεάζεται από τη στάση των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών τους στο σχολείο; Πώς τα παιδιά αυτά βιώνουν τη μοναχικότητα;

Η Μ. Δικαίου (Μ. Dikaïou, 1990) σε μια ερευνητική της εργασία ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τον αναλφαριθμητισμό των τσιγγανοπαίδων στη Βόρεια Ελλάδα. Στόχος

της ήταν η διερεύνηση των ψυχοκοινωνιολογικών παραγόντων που διαμορφώνουν τη σχολική κατάσταση των παιδιών Τσιγγάνων και για το λόγο αυτό χρησιμοποίησε την ημιδομημένη συνέντευξη με δείγμα μητέρων και παιδιών από την τσιγγάνικη και τη μη τσιγγάνικη κοινότητα. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις είναι ενδεικτικά της συνάντησης των δύο πολιτισμικών παραδόσεων, τσιγγάνικης και μη τσιγγάνικης. Οι απόψεις των Τσιγγάνων μητέρων και παιδιών είναι αντιπροσωπευτικές της στάσης της τσιγγάνικης μειονότητας προς την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και, χαρακτηριστικό είναι πως οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των τσιγγανοπαίδων για το σχολείο συμβαδίζουν με αυτές των γονιών τους. Δηλαδή, εκφράζουν κι αυτά με τη σειρά τους μια δυσπιστία προς το σχολείο, το θεωρούν ξένο και εχθρικό και πιστεύουν πως δεν τους προσφέρει τίποτα παρά μόνο τους δημιουργεί προβλήματα με τη γλώσσα και στις σχέσεις τους με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους τους. Η ερευνήτρια ερμηνεύει αυτό το εύρημα ως μία προσπάθεια της φυλετικής ομάδας να διατηρήσει την ομοιογένεια. Ως μία αμυντική στρατηγική που αντιτίθεται στην αφομοίωση που επιδιώκει το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Στην πλειονότητα τους οι έρευνες που αναφέρθηκαν εδώ, καθώς και άλλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν και υλοποιούνται, απευθύνονται κυρίως στα τσιγγανόπαιδα που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Αναμφισβήτητα, για τους Τσιγγάνους γονείς μόνο το δημοτικό σχολείο είναι απαραίτητο για τα παιδιά τους, γιατί εκεί θα κατακτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής. Αν λοιπόν οι Τσιγγάνοι είναι δύσπιστοι σε ένα βαθμό για το δημοτικό σχολείο, υποθέτω πως για την εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου δεν γίνεται ούτε λόγος! Ο παιγνιώδης τρόπος με τον οποίο παρέχεται η γνώση πιθανόν να θεωρηθεί περιττή και άσκοπη για τα παιδιά τους. Ωστόσο, κάποια τσιγγανόπαιδα φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Τι γίνεται λοιπόν σ' αυτό το χώρο; Πώς οι μικροί αυτοί Τσιγγάνοι βιώνουν τη συνάντησή τους με μία άλλη πολιτισμική παράδοση;

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ολοκληρώνοντας, λοιπόν, αυτή την εργασία, κρίνεται αναγκαία μια ανακεφαλαίωση των όσων ειπώθηκαν. Το αντικείμενο της παρούσας βιβλιογραφικής εξέτασης είναι η παρουσία του τσιγγανόπαιδου στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Το νήπιο της τσιγγάνικης μειονότητας έρχεται μέσα στην επίσημη εκπαίδευση ως φορέας της κουλτούρας της ομάδας του. Μια κουλτούρα, όμως, που θεωρείται διαφορετική από αυτή της κυρίαρχης ομάδας και απορρίπτεται τόσο στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο όσο και στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Το νηπιαγωγείο, λοιπόν, είναι ο πρώτος χώρος της εκπαίδευσης όπου το μικρό τσιγγανόπαιδο έρχεται σε επαφή με την κουλτούρα των μη Τσιγγάνων. Μάλιστα καλείται να προσαρμοστεί σ' αυτό, να ενσωματωθεί και να απορρίψει εκείνα τα στοιχεία της ταυτότητας του που παρεμποδίζουν την ομαλή ενσωμάτωση του στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην εργασία αυτή, λοιπόν, προσπάθησα να διερευνήσω σε ποιο βαθμό η συνάντηση των δύο πολιτισμών, τσιγγάνικου και μη-τσιγγάνικου, επηρεάζει τον ψυχισμό του νήπιου Ρομά. Αρχικά επιχείρησα να εντοπίσω τις ιδιαιτερότητες της τσιγγάνικης ομάδας που δεν συμβαδίζουν με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Έπειτα, αφού συζήτησα τα θεωρητικά συστήματα που έχουν προταθεί για την εκπαίδευση μειονοτικών ομάδων, αναζήτησα στη βιβλιογραφία τις προσπάθειες αρμόδιων οργάνων για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων αυτής της ομάδας. Στο τέλος, αντιπαραθέτοντας τις δύο εκπαιδευτικές πρακτικές, της τσιγγάνικης και της επίσημης εκπαίδευσης, επικεντρώθηκα στις συνέπειες αυτής της σύγκρουσης στην πολιτισμική ταυτότητα του τσιγγανόπαιδου.

Στο πρώτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας αναφέρθηκα στον πολιτισμό των Τσιγγάνων. Έκρινα απαραίτητο αρχικά να δώσω κάποιες πληροφορίες για αυτόν τον τόσο πλούσιο πολιτισμό που τόσο θαύμαζαν αλλά και τόσο “φοβούνται” οι υπόλοιποι άνθρωποι. Αναφέρθηκα στην προέλευση τους, τις μετακινήσεις τους και τον τρόπο ζωής τους. Επιπλέον, μίλησα για τα στοιχεία του πολιτισμού τους που τους έχουν καταστήσει τόσο ιδιόρρυθμους. Για τη γλώσσα τους, τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις τους, για τη μουσική τους, την εκπαίδευση τους και τα βιοποριστικά τους επαγγέλματα. Στη συνέχεια επικεντρώθηκα περισσότερο στους Τσιγγάνους της Ελλάδας. Οι έρευνες που έχουν γίνει από ανθρωπολόγους και ειδικούς τσιγγανολόγους δίνουν πληροφορίες για την ζωή της τσιγγάνικης φυλής μέσα στον

ελληνικό χώρο. Μέσα από αυτές τις μελέτες, λοιπόν, διερεύνησα τη θέση που κατέχει αυτή η φυλή μέσα στην ελληνική κοινωνία, καθώς και τις στάσεις που έχουν διαμορφωθεί και από τις δύο πλευρές. Δηλαδή, παρατέθηκε από τη μια πλευρά η θέση της κυρίαρχης μη τσιγγάνικης ομάδας προς τους Τσιγγάνους και, από την άλλη πλευρά, η στάση της τσιγγάνικης φυλής προς τους μη Τσιγγάνους.

Τα στοιχεία αυτά για τον πολιτισμό των Τσιγγάνων καθώς και οι πληροφορίες για τη ζωή τους μέσα στην ελληνική κοινωνία αποτελούν μόνο μια μικρή περίληψη. Μια ματιά, λοιπόν, αρκεί για να καταλάβει κανείς πως έχει να κάνει με μια ιδιαίτερη πολιτισμική ομάδα. Κάθε μέλος αυτής της ομάδας φέρει την πολιτισμική ταυτότητα του Τσιγγάνου, η οποία είναι εμποτισμένη από τις αρχές, τα ιδανικά, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις της. Η παρουσία της τσιγγάνικης φυλής στον ελλαδικό χώρο, αν και μακραίωνη, δεν φαίνεται να έχει γίνει αποδεκτή από τον μη τσιγγάνικο πληθυσμό. Υπάρχουν προκαταλήψεις και δεισιδαιμονίες στενά συνυφασμένες με τον τρόπο ζωής τους. Όλα αυτά σε συνδυασμό με τις συνθήκες διαβίωσης των Τσιγγάνων, τους καθιστούν κοινωνικά αποκλεισμένους από το ευρύτερο σύνολο. Στην εργασία αυτή, όμως, ενδιαφέρομαι περισσότερο για την παρουσία της τσιγγάνικης φυλής μέσα στο σχολείο και αναρωτιέμαι: Το τσιγγανόπαιδο είναι και εκπαιδευτικά αποκλεισμένο; Ποια η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολικό πλαίσιο; Σε ποιο βαθμό η πολιτισμική του ταυτότητα λαμβάνεται υπόψη από την επίσημη εκπαίδευση; Προσπάθησα, λοιπόν, να δώσω απάντηση στα ερωτήματα μέσα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Έτσι, στο δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώθηκα περισσότερο στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων. Η πολιτισμική αυτή ομάδα ακολουθεί το δικό της παιδαγωγικό σύστημα για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Μια παιδαγωγική προσανατολισμένη στις αρχές, τις αντιλήψεις και τον τρόπο ζωής τους. Αρχικά εντόπισα μέσα από τη βιβλιογραφία, τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των Τσιγγάνων και το είδος της εκπαίδευσης που αυτοί παρέχουν στα μικρά τσιγγανόπαιδα. Οι ιδιαιτερότητες αυτές θεωρούνται πως δυσχεραίνουν την επίσημη εκπαίδευση τους στο σχολείο και είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη στο οποίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθύνεται στην τσιγγάνικη ομάδα. Μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως είναι και η ελληνική, τα μέλη των εθνικών, φυλετικών και κοινωνικών μειονοτήτων αξιώνουν κάποιας μορφής εκπαίδευσης. Ποια προσέγγιση, λοιπόν, είναι ιδανική για την εκπαίδευση τους και ποια τελικά εφαρμόζεται; Το ερώτημα αυτό με παρακίνησε να εντοπίσω τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί και τα παιδαγωγικά συστήματα που

έχουν προταθεί για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Επικεντρώθηκε κυρίως στην εφαρμογή αυτών στην εκπαίδευση εξετάζοντας τα θετικά και αρνητικά στοιχεία τους ως προς το βαθμό που λαμβάνουν ή όχι υπόψη τις ιδιαιτερότητες των παιδιών μειονοτήτων. Στο τελευταίο μέρος αυτού του κεφαλαίου αναφέρθηκαν εκτενώς στις όσες εκπαιδευτικές προσπάθειες έχουν γίνει για την εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Οι επίσημοι φορείς που ασχολήθηκαν συστηματικά με τους τσιγγάνικους πληθυσμούς είναι το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και η Γ.Γ.Λ.Ε.. Γι' αυτό το λόγο αναζητήσα από τη βιβλιογραφία τις ενέργειες αυτών των φορέων, τα προγράμματα, τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και τα αποτελέσματα των ερευνών τους.

Η πρακτική της επίσημης εκπαίδευσης για τους Τσιγγάνους είναι κατά κύριο λόγο αφομοιωτική, αν και σε ένα βαθμό τείνει στην ενσωμάτωση. Η επιμονή στην εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και η ανάγκη προσαρμογής στον κυρίαρχο πολιτισμό είναι σύνηθες φαινόμενο σχεδόν σε κάθε τάξη όπου φιλοξενούνται παιδιά μειονοτήτων. Τα προγράμματα που παρουσίασα παραπάνω αποτελούν μικρές εκπαιδευτικές προσπάθειες για την εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών. Είναι αξιόλογες ενέργειες των αρμόδιων φορέων, ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Γ.Γ.Λ.Ε., καθώς επιθυμούν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα στις ρίζες του και να ξεκινήσουν με την εξασφάλιση κάποιων κατάλληλων κοινωνικών συνθηκών πριν προχωρήσουν στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Οι αξιολογήσεις των προγραμμάτων μετά το πέρας αυτών δείχνουν βραχύβιες μόνο ωφέλειες από την εφαρμογή αυτών. Όσο το πρόγραμμα ήταν σε εξέλιξη η διάθεση όλων για την άρση του αποκλεισμού, τον αναλφαβητισμό των ενήλικων Τσιγγάνων και κυρίως των τσιγγανόπαιδων, χαρακτηρίζονταν από ενθουσιασμό και επιθυμία για αλλαγή. Από εκεί και πέρα η αρμονική συμβίωση τσιγγάνικης και μη τσιγγάνικης κοινότητας διαταράσσονταν πολύ εύκολα, καθώς και πάλι δεν είχαν αλλάξει οι συνθήκες διαβίωσης των Ρομά και δεν είχαν αντιμετωπισθεί ικανοποιητικά οι προκαταλήψεις της μίας ομάδας για την άλλη.

Στο τρίτο κεφάλαιο εστιάστηκε στη συνάντηση των δύο πολιτισμικών παραδόσεων, της τσιγγάνικης και της μη τσιγγάνικης μέσα στο σχολείο. Η σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση, με τη μορφή που εφαρμόζεται στα περισσότερα δημόσια σχολεία, δίνει έμφαση στην κυρίαρχη γλώσσα, την ελληνική, και η διαπαιδαγώγηση των παιδιών κινείται γύρω από την ελληνική κουλτούρα. Ακολουθεί δηλαδή μια αφομοιωτική πολιτική. Το τσιγγανόπαιδο που έρχεται στο σχολείο φέρει μαζί του ένα συγκεκριμένο πολιτισμό, που διαφέρει, αν όχι, συγκρούεται με τον πολιτισμό των μη

Τσιγγάνων. Έχει γαλουχηθεί με την τσιγγάνικη κουλτούρα, μιλά τη μητρική του γλώσσα και έχει ανατραφεί με τον τσιγγάνικο τρόπο ζωής. Στο σχολικό πλαίσιο η κουλτούρα του έρχεται σε άμεση σύγκρουση με αυτή του σχολείου. Μια σύγκρουση, όμως, με επιπτώσεις στον ψυχισμό των νεαρών Ρομά. Από την πρώτη στιγμή η πολιτισμική ταυτότητα των τσιγγανοπαίδων τίθεται σε κίνδυνο. Οι ιδιαιτερότητες της ομάδας του αμφισβητούνται, απορρίπτονται και το παιδί πρέπει να προσαρμοσθεί στις νέες συνθήκες. Βέβαια, η προσαρμογή σημαίνει πως είτε θα αποφύγει να εκφράζει μέσα στο σχολείο στοιχεία της κουλτούρας του που χαρακτηρίζονται απορριπτέα είτε θα υιοθετήσει στοιχεία της επίσημης κουλτούρας και σταδιακά θα απορρίψει την πολιτισμική παράδοση της οικογένειάς του. Σε κάθε περίπτωση η ταυτότητα του τσιγγανόπαιδου κινδυνεύει να αλλοιωθεί και να αφομοιωθεί σε αυτή της κυρίαρχης ομάδας. Συμπερασματικά, λοιπόν, οι διέξοδοι ενός μικρού Τσιγγάνου μέσα από μία αφομοιωτική εκπαίδευση είναι η άνευ όρων προσαρμογή του και απόρριψη της κουλτούρας του ή η απόρριψη της σχολικής κουλτούρας και η απομάκρυνση από το σχολείο.

Η αλλαγή, λοιπόν, κρίνεται άμεση. Καταρχήν, απαραίτητο είναι να εξασφαλισθεί η καλή διάθεση της πολιτείας για την αντιμετώπιση των κοινωνικών και στη συνέχεια των εκπαιδευτικών αναγκών. Κατά αυτόν τον τρόπο πρέπει να επαναπροσδιορισθούν οι δομές και η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος για να δημιουργηθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες, ώστε να εξασφαλισθεί η πρόσβαση των τσιγγανόπαιδων στο χώρο και η τακτική φοίτηση τους. Ακόμη ανάγκη είναι να τροποποιηθεί η γενικότερη στάση των ενήλικων Τσιγγάνων προς της εκπαίδευση. Αν δηλαδή ενισχυθούν οι εγγράμματοι Τσιγγάνοι να συμμετέχουν στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτισμική ζωή της χώρας, ώστε να ικανοποιηθούν τα αιτήματα, αμέσως επιτυγχάνεται και η εμπιστοσύνη τους προς το σχολικό θεσμό. Μέσα στα πλαίσια του σχολείου τώρα, θετική είναι η αναγνώριση της διαφορετικότητας των μαθητών και οι ανταπόκριση στις ανάγκες αυτών, ώστε να αποφευχθεί η πολιτισμική σύγκρουση ανάμεσα στις διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες. Το πνεύμα του διαπολιτισμού που πρέπει να χαρακτηρίζει την επίσημη εκπαίδευση οφείλει να διαμορφώσει μια αντιμετώπιση προς τους μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα σ' αυτά τα πλαίσια είναι πολύ σημαντικός. Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαίο να τύχουν όλοι κάποιας μορφής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης για να προετοιμαστούν να δεχτούν στις τάξεις τους παιδιά άλλων πολιτισμικών ομάδων. Τέλος, για την επίτευξη μιας κατάλληλης

παιδαγωγική ατμόσφαιρας, σύμφωνα με τις αρχές του διαπολιτισμού, το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο πρέπει να αποδεχθεί τον πολυπολιτισμικό του χαρακτήρα. Μόνο τότε η αντιμετώπιση των “άλλων”, συνεπώς και των Τσιγγάνων, στην αρχή της αναγνώρισης – κατανόησης – σεβασμού και ο κάθε πολιτισμός θα κατέχει μια ισότιμη θέση μέσα στην εκπαίδευση.

Κλείνοντας αυτή την εργασία, οφείλω να σημειώσω την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο. Έμφαση δίνεται κατά κύριο λόγο στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου για την εκμάθηση της γλώσσας. Προσαρμοσμένα στα αιτήματα των Τσιγγάνων, οι εκπαιδευτικές προσπάθειες που έχουν οργανωθεί ως τώρα κάνουν λόγο για παροχή της στοιχειώδους εκπαίδευσης (γραφή, ανάγνωση, αρίθμηση). Τι γίνεται όμως με το χώρο του νηπιαγωγείου; Υπάρχουν τσιγγανόπαιδα που φοιτούν στο επίσημο νηπιαγωγείο. Ποια η αντιμετώπιση αυτών σ’ αυτή την εκπαιδευτική βαθμίδα; Ποια η εκπαιδευτική πρακτική που εφαρμόζεται σε μια βαθμίδα που δεν θεωρείται “υποχρεωτική”; Αυτά είναι μερικά από τα ερωτήματα που θα μπορούσαν να απαντηθούν σε μελλοντικές έρευνες. Η εφαρμογή του διαπολιτισμού κρίνεται η κατάλληλη πρακτική για την προσέγγιση των Τσιγγάνων τόσο μέσα στην εκπαίδευση αλλά κυρίως μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αζίζι – Καλατζή Α., Ζώνιου – Σιδέρη Α., Βλάχου Α., «Στερεότυπα και Προκαταλήψεις. Δημιουργία και αντιμετώπιση», Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε. 1996.
- Βασιλειάδου Μ. – Παυλή Κορρέ Μ., «Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα», Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε. 1998.
- Βερνίκος Ν., Δασκαλοπούλου Σ., “Πολυπολιτισμικότητα : Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας”, Αθήνα: Κριτική 2002.
- Cohen Louis – Manion Lawrence, «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας», Μτφρ. Χρυσ. Μητσοπούλου – Μάνια Φιλοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο 1994.
- Διεθνές Συμπόσιο : Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995, «Εκπαίδευση Τσιγγάνων. Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού», Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε. 1996.
- Έξαρχος Γ., «Αυτοί είναι οι Τσιγγάνοι», Αθήνα: Γαβριηλίδης 1996.
- Eco Uberto, «Πώς γίνεται μια διπλωματική εργασία», Μτφρ. Μαριάννα Κονδύλη, Αθήνα: Νήσος 1994.
- Κοινοτική Πρωτοβουλία Απασχόληση / INTEGRA 1998-2000, «Διακρατικό Σχήμα “Proklisi”: Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση Τσιγγάνων Συνδέσμων (Mediators)», Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε. 1999.
- Λιξουά Ζαν-Πιερ, «Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές. Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης», Μτφρ. Αθηνά Α. Σιπητάνου, Αθήνα: Καστανιώτη 1999.
- Μάρκου Γ. Π., «Η πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας. Η διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε. 1996.

- Μάρκου Γ. Π., «Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε. 1996.
- Ντάλλα Μαρίνα, “Αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς Ελλήνων μαθητών προς τους βορειοηπειρώτες και πόντιους μετανάστες συμμαθητές τους”, “ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ”, 6 (2), 1999, σ. 145-158.
- Ντούσας Δ., «Rom και Φυλετικές Διακρίσεις στην ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα», Αθήνα: Gutenberg 1997.
- Συνέδριο, Αθήνα 10-11 Δεκεμβρίου 1999, «Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Εκπαίδευση των Τσιγγάνων», Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε. 2000.
- Τερζοπούλου Μ., – Γεωργίου Γ., «Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία – Πολιτισμός», Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε. 1996.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Dikaiou M., *“Illiteracy and Tsigani Minority Children in Northern Greece : An Exploration of Parents’ and Children’ s Views”*, Reprint from “International Migration”, 28 (1990) 1, p. 47-68.
- Georgas James & Papastylianou Dona, *“The effect of Time on Stereotypes : Acculturation of Children of Returning Immigrants to Greece”*, *University of Athens, Athens, Greece*, “Journeys into Cross-cultural Psychology”, edited by Anne-Marie Bouvy, Fons J. R. van de Vijver, Pawel Boski & Payl Schmitz, Swets & Zeitlinger Publishers 1995, p. 158-166.

- Georgas James & Papastylianou Dona, *“Acculturation and Ethnic Identity : The Remigration of Ethnic Greeks to Greece”*, *The University of Athens, Athens, Greece*, “Key Issues in Cross-cultural Psychology”, edited by Hector Grad, Amalio Blanco & James Georgas, Swets & Zeitlinger Publishers 1996, p. 114-127.
- Leondari Angeliki, *“The impact of acculturation on immigrant children’ s self-perceptions, feelings of loneliness and social status”*, “Educational and Child Psychology”, Vol. 18, No. 4, 2001, p. 35-46.
- Milner David, *“Racism and childhood identity”*, “The Psychologist”, March 1997, p. 123-125.
- Nesdale Drew, Rooney Rosanna & Smith Leigh, *“Migrant Ethnic Identity and Psychological Distress”*, “Journal of Cross-cultural Psychology”, Vol. 28, No. 5, September 1997, p. 569-588, Western Washington University 1997.

